جامعة مولود معمري/ تيزي وزو

كلية الآداب واللغات



اليوم الدراسي حول المناهج

منشورات مخبر الممارسات اللغوية

جامعة مولود معمري – تيزي وزو–

الإيداع القانوني: **2462 –2011**

ردمك: **5– 0–9035–9931–978**

الفهرس

كلمة الافتتاح

أ. دلولة قادري

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على خير الأنام وعلى آله وصحبه أجمعين.

وبعد؛

يسرنا – نحن أعضاء مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر – أن نلتقي بكم من جديد في هذا اليوم الدراسي الذي ارتأينا تخصيصه لقضية مهمة تشغل بال كل باحث طالبا كان أو أستاذا ألا وهي قضية المناهج على اختلافها وكيفية تطبيقها على الوجه المطلوب وبالصورة العلمية الواضحة.

منذ القديم لا يكاد يخلو أي بحث أكاديميّ من السّير على منهج معين، الأمر الذي يُثبت عراقة المنهج وتجذره في عمق التّاريخ، فلا يستقل أي علم عن أصوله إلا إذا ضُبط موضوعه ومنهجه، والمنهج هو التّيار أو المذهب أو الخطوات المتبعة لتحقيق غاية معينة، وهو الطّريقة التي يتبعها الباحثون في دراسة المشكلات بُغية بلوغ الحقائق، ومع تعدّد المعارف والعلوم تعدّدت المناهج والتّيارات البحثيّة واختلاف العلوم والمعارف جعل المناهج تتنوع وتتباين؛ ففي مجال اللّغة مثلا نحصي مجموعة من المناهج المعتمدة في البحث اللّغويّ على غرار المنهج الوصفيّ والمنهج التّاريخيّ والمنهج المقارن، ناهيكم عن المنهج العام الذي يوظف ويستفيد من المناهج السّابقة في دراسة اللّغة.

يعدّ المنهج الأساس الذي يقوم عليه البحث العلميّ، فهو كالبوصلة التي يعتمد عليها البحّار في توجيه سفينته، والوصول بها إلى شاطيء النجاة، وبدونها يظلّ تائها في البحر، لا يهتدي إلى سُبُل النجاة، ولا سبيل للباحث، أيّاً كان، أن يتناول

ظاهرة ما، أو قضية ما، من غير أن يسير على هُدى منهج، لأنّ حاله هذه لن تختلف عن حال البحّار الذي يقود سفينته من غير بوصلة.

وينبغي لمن أراد أن يسير على منهج ما أن يكون متمكناً منه، وعلى بصيرة بخطواته وأدواته، إذ إنّ لكلّ منهج فلسفته، وأدواته، ومنهجيته في التعامل مع أيّ ظاهرة، ومن هنا تظهر أهمية المنهج في معالجة القضايا التي نواجهها في حياتنا فالوصول إلى النتائج الحاسمة، والموضوعية، لا يتأتى إلا باتخاذ المنهج المناسب سبيلاً إلى الدراسة، وكلما وفِّقْنا في اختيار المنهج المناسب، كانت النتائج المرصودة أكثر إقناعاً.

وتأسيساً على ما سبق، فإنّ المناهج اللغويّة تلعب دوراً مهمّاً في كشف ملامح الظاهرة اللغويّة، وهي سلاح الباحث في بحثه عن الحقيقة، وللباحث أن يتخيّر منها ما يشاء فكلّها تؤدّي الغرض من جانب، وتصوّر المشهد من زاوية ولكنّ سير الباحث على منهج ما، لا يعني بالضرورة أن لا يستعين بالمناهج الأخرى، فما قيمة ألا تأخذ بقواعد المنهج الوصفي في جزئيّة ما، وأنت تسير في بحث يتطلب في عمومه المنهج التاريخي؟ بل إنّ ما يعزز نتائج البحث، ويجعلها أكثر دقة وموضوعيّة، هو الاستعانة بكلّ إمكانات المناهج وتسخيرها في رصد الظاهرة اللغويّة من جوانبها كلّها.

جامعة مولود معمري – تيزي وزو

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي



ينظم مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر بقسم اللغة والأدب العربي، كلية الآداب واللغات يوما دراسيا موسوما بـــ: **(قضايا المنهج في اللغة)** بتاريخ: 2011/05/10 بالمدرج (ج) وهذا بغية استكناه خصائص قضية مهمته تشغل بال كل باحث – طالبا كان أو أستاذا– ألا وهي قضية المناهج على اختلافها وكيفية تطبيقها على الوجه المطلوب وبالصورة العلمية الواضحة.

يكتسي المنهج أهمية بالغة في مجال الدراسات اللغوية والأدبية، فبفضله بنى فلاسفة الإغريق وعلماؤنا أنساقا معرفية ما تزال إلى يومنا هذا تستبد بأفكار المعاصرين وتثير إعجابهم، وبفضل المنهج أيضا ظهرت الثورات الثقافية في العصر الحديث في أوروبا وفي المشرق والمغرب على حد سواء.

الإشكالية: إن المنهج في واقعنا اللغوي الراهن صار ظاهرة تستحق التأمل والبحث، ومن هنا جاءت فكرة عقد هذا اليوم الدراسي للإجابة عن هذه الأسئلة:

1- هل من الممكن أن تتضافر المناهج اللغوية مجتمعة في فهم الظاهرة اللغوية، أم إنّ اقتصارنا على منهج لغوي واحد سيخلص إلى نتائج أكثر دقة ؟

2- هل المنهج الواحد قادر على إعطائنا تصوّراً واضحاً عن الظاهرة ؟

3- ما الذي يمنع الباحث أن يتّكئ على أكثر من منهج، إن كان ذلك سيخدم البحث؟

وفي هذا المسعى جاء هذا اليوم الدراسي وفق البرنامج الآتي:

مديرة الجلسات: أ. دلولة قادري

الجلسة العلمية الأولى

المتدخلون:

1- فتيحة حداد: **الإشكالات المنهجية في البحث العلمي الأكاديمي.**

"**دراسات تعليمية اللغة العربية نموذجًا**".

2- عمر بورنان: **المنهج الوصفي في النحو العربي.**

3- صليحة خلوفي: **منهج تحليل المحتوى، بين الالتزام الموضوعي والأحكام الذّاتية.**

(دراسة في المفاهيم وإشكالات التّطبيق).

4- حياة خليفاتي: **مناهج علم الاجتماع اللغوي.**

5- عبد القادر تواتي: **ملامح البحث العلمي المنهجي وخطواته في الدرس اللغوي العربي.**

6- ابراهيم ايدير: **الآليات الحجاجية في "الأدب الكبير" لابن المقفع - دراسة تداولية-**

الجلسة العلمية الثانية

7- فرحات بلولي: **في جدوى المنهج التاريخيّ قراءة في الأبجديات والمزالق.**

8- سعيدة بشار: **نحو منهج تطبيقي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.**

9- وهيبة جراح: **قراءة التراث الأدبي من منظور المناهج الحداثية.**

تجربة الباحثة "آمنة بلّعلى" أنموذجا"

10- كريمة تيسوكاي: **البعد التداولي لعلم النحو العربي...دراسة في مناهج البحث في علوم اللغة العربية.**

11- زاهية راكن: **المنهج التاريخي والدراسات اللغوية العربية.**

12- محمد فلاق: **تحقيق المخطوطات: بين علمية المنهج و ذاتية المحقق.**

13- صافية كساس: **المنهج الإحصائي ودوره في فهم الظّاهرة اللّغوية.**

14- نصيرة زيد المال: **منهج البحث اللّغوي بين التراث والمناهج اللغوية الحديثة.**

نظام اليوم الدراسي:

1- كل مداخلة لا يتجاوز إلقاؤها ربع ساعة؛
2- بعد انتهاء الجلستين تكون مناقشة عامة؛
3- نهاية الأعمال يكون حوالي الساعة الواحدة.

الإشكالات المنهجية في البحث العلمي الأكاديمي

أ. فتيحة حدّاد

جامعة مولود معمري تيزي– وزو

خطة العمل:

- تمهيد

I– أنواع العمل العلمي الأكاديمية.

II– مراحل انجاز العمل العلمي الأكاديمي في العلوم الإنسانية.

III – تحديد الصعوبات المصادفة وتصنيفها.

IV– الحلول المقترحة

- خاتمة.

تمهيد: يأتي البحث العلمي في هذا العصر من أهم الضرورات التي لا يُمكن التخلي عنها لأنه المحرك الأساسي لأي حركة حقيقية تقدميّة في كافة المجالات الحياتية: الاقتصادية، الثقافية، الاجتماعية والسياسية، وإن وصلت البشرية إلى ما هي عليه اليوم من تقدم وازدهار، إلاّ لإصرارها على تطوير البحث العلمي الآكاديمي ــ خاصة الدول الغربيةــ التي أصبحت تمثل أكبر قطب صناعي تكنولوجي تطوري. وهنا نتدخل قائلين: إن كان للبحث العلمي كل هذا التأثير للحط من شأن الأمم أو رفعها عبر كل الأزمنة، وفي كل الأمكنة فما موقعه في بلادنا؟ وما أهدافه خاصة في ميدان العلوم الإنسانية ؟

للإجابة السليّمة على هذا الطرح يجب التنظير لبعض النقاط الهامة نحو التنظير مثلا للبدايات الأولى للبحث العلمي في شكله العام والبدايات الأولى له مع العلوم الإنسانية بشكل خاص، وما السبب في تأخر ظهور البحث العلمي في هذا

الميدان "العلوم الإنسانية"، وكذا وجوب التطرق إلى مفهوم المصطلح المزدوج "البحث العلمي"، وما مدى ارتباطه بمصطلح "المنهج" من حيث المفهوم والإفادة العمليّة في الميدان.

وبناءً على هذا أقول:

يُذكر "لالاند" "Laland" أننا نطلق مصطلح "العلم" على مجموعة من المعارف والأبحاث التي وصلت إلى درجة كافية من الوحدة والضبط والشمول حيث تفضي إلى نتائج متناسقة، فلا تتدخل في ذلك أذواق الباحثين ومصالحهم إنما هناك موضوعيّة خاصة تؤيدها مناهج محددة للتحقق من صحتها[1] ويشير "دي لندشير" "Déslandshere" إلى أنّ البحث العلمي هو عبارة عن ذلك النشاط المنظم الذي يهدف إلى الفهم، دافعه حاجة أو صعوبة تم الإحساس بها[2] أو هو ذلك الجهد المبذول لقياس الوقائع البيداغوجية لدراسة الشروط واستخلاص القوانين[3] حسب ما أكده الباحث البلجيكي "Byse" "بويز".

أما عن المنهج فإن الملاحظ للأشواط الكبرى التي قطعها البحث العلمي إلى حد الساعة يدرك أن هذا الأخير "البحث العلمي" لم يتمكن من تحقيق هذا التطور وهذا التقدم إلاّ عندما تمكّن من وضع أسس ومبادئ دقيقة للبحث والدراسة والاستقصاء التي تقوم على مفهوم المنهج كمصطلح وتقنية، وبالتالي فهي ضرورة معتمدة في كل الميادين العلمية على اختلافها وتنوعها وتعدّدها[4] وقد نوه الفيلسوف الفرنسي "روني ديكارت" "R. Descartes" بأهمية المنهج وضرورته في خدمة العلم والبحث العلمي، بدور العقل البشري في تطوير البحث العلمي وصياغته مؤكدًا على أن العقل السليم وحده لا يكفي بل ينبغي استغلاله استغلالاً سياسيًا حيث يُرجع تفاوت درجة الذكاء عند الإنسان ليس إلى تفاوت قدراته وملكاته وإنمّا إلى اختلاف المناهج التي يتبعها في تحليل المعطيات العلميّة والتي يؤسس لها في حياته. وعليه نقول ما المقصود بهذا المصطلح يا ترى ؟ وهل حقيقة له دور فعّال في تطوير البحث العلمي وترقيته ؟ وما السر في بعث التطور من خلاله، هل كونه مصطلحاً

أم مفهوماً، أم عملية متجانسة تحمل في طياتها فلسفة معينة، تسهم في ترتيب وتنسيق البحث العلمي؟

تؤكد العلوم التي حققت السبق إلى تحديد منهج خاص بها النجاح في تحقيق الاكتشافات العلميّة المذهلة نحو ما هو عليه الحال في الميادين التقنية مثل علوم الفيزياء وغيرها والتي نرى أنها أسست تطورات علميّة خارقة للعادة باعتمادها المنهج التجريبي. والملاحظ أن العرب مثلهم مثل بقية الأجناس الأخرى لم يغفلوا هذا المفهوم وأهميته في تحقيق التواصل العلمي وبنائه منذ القديم إلى حدّ الساعة حيث وجدنا أن أغلبية أعلامهم قد نظّروا له، مثل الخليل بن أحمد الفراهيدي (100هـ - 175 هـ) الذي يرى أنّ المنهج هو الطريق الواضح الواجب أن يُسلك[5]، كما أورد صاحب لسان العرب "تعريفا" لهذا المصطلح حين قال: «النهج هو الطريق البيّن الواضح، ونهج المرء منهاجًا أي أنه سلك طريقًا واضحًا»[6]، كما أشار المعجم الوسيط من جهته إلى مفهوم مصطلح المنهج في قوله: «هو الطريق الواضح وفي الكتاب العزيز "لكل جعلنا منكم شرعة ومنهاجًا"».

وهو الخطة المرسومة ومنه منهاج الدراسة ومنهاج التعليم... [7] أما عن التعريفات الحديثة التي مست هذا المصطلح فقد وجدنا كلاً من الموسوعة العالمية "Universaliste" وقاموس "لاروس" "Larousse" اللذين قد عرفاه على أنه: طريقة القول أو الفعل لتعليم شيء معيّن طبقًا لمعطيات ومبادئ معينة[8]، وإذ عدنا إلى أصل هذا المصطلح لوجدناه من أصل يوناني الغرض منه تعيّن نتيجة معينة أو سياقة تفكير أو برنامج بحث معيّن [*9]، وعلى الرغم من أن كلمة منهج مأخوذة من الكلمة اللاتينية "Méthodus"، والتي يُقصد بها البحث والنظر في مسائل الفلسفة الميتافيزيقية[10] إلاّ أننا وجدنا أن المفهوم الاصطلاحي قد بقي متقارباً عند كل هؤلاء الذين أخذوا بالبحث فيه كمفهوم اصطلاحي ذي علاقة وطيدة ومباشرة بالبحث العلمي عند المحدثين العرب والغربييّن بحيث وجدناها – لفظة المنهج– تعني الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة طائفة من القواعد

العامة التي تهيّمن على سيّد العقل، وتحدّد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة[11] أي هو الخطة المرسومة لعمل يقوم به الإنسان نتيجة لدافع مفاجئ أو تفكير وتأمل:.... [12] وفي المفهوم التعليمي الديداكتيكي هو مجموعة من الخبرات والأنشطة التي تقدمها المدرسة حيّن إشرافها على التلاميذ عند احتكاكهم وتفاعلهم مع بعضهم البعض ومع العلوم لإحداث تعديل على مستوى سلوكاتهم التربوية والتعليميّة[13] وهو الهدف الأسمى للهيكلة التعليميّة التعلميّة مثل ما قال به "ابن باديس" الذي أكد بدوره على أن "المنهج" يبقى الأهم في العمليّة التعلميّة والوسيلة الفعالة التي لها إمكانيّة مراقبة عمليّة مراعاة المعلم لمدارك الطفل التلميذ، وقواه العقليّة ودرجة استعداده للتعليم ومراحل نموه [14] ليصل إلى النتيجة المعلومة على الرغم من أن النتيجة المعلومة المقصودة لا تعني بالضرورة الحقيقة الثابتة، لأنها عبارة عن فكرة أو مجموعة من الأفكار المتوصل إليها من قبل الباحث بواسطة آليات منظمة تجعل العقل يتقبلها استنادًا لهذه الآليات. [15]

فالمنهج على هذه الحال هو مجموعة من العمليات، الإجراءات والترتيبات المنظمة التي تسعى لبلوغ هدف علمي معيّن على ضوء تصور نظري معيّن أيضا.

لكن الأمر الذي لا يجب إغفاله هو أن مفهوم المنهج يختلف من حيث معايّره بحسب اختلاف العلوم، أي أنّ المنهج له مغايرات من اختصاص علمي إلى آخر وهذا يعود طبعًا إلى نوعية التصور والتخطيط المبرمج للعمل أو البحث العلمي المعول عليه أي أن لكل نشاط واختصاص منهجاً خاصاً به يختلف بالضرورة عن المنهج المعتمد أو المتبع في الاختصاص الآخر، أي كل بحسب تناوله، فالمنهج النفسي مثلاً يعتمد الإجراء والتقصي الخاص مثله مثل مباحث علم الاجتماع، إلاّ أن المعيّار المنهجي ليس نفسه في العلوم التربوية البيداغوجية، ولا في العلوم التعليمية التعلميّة، فالمنهج في هذه الاختصاصات يعمد أكثر إلى تأسيس المعطيات اعتمادا على بناء مرحلي قائم على مفهوم تحقيق الإجابة الدقيقة لكل تلك الأسئلة ذات العلاقة المباشرة بعمليتي التعليم والتعلم[16]، والتي تفرض هي بدورها مبدأي المعاينة والتحليل.

I- **أنواع البحث العلمي:** قبل التطرق إلى أنواع البحوث العلميّة يجب علينا أولاً الوقوف قليلاً مع بعض المعطيات ذات الصلة المباشرة بالبدايات الأولى للبحث العلمي في العلوم الإنسانية.

تشير الدراسات القديمة ذات الصلة الوطيدة بالمراحل التطورية التي عرفتها العلوم عامة والعلوم الإنسانية خاصة، إلى أن هذه الأخيرة لم ترتق في ميدان البحث العلمي إلاّ مؤخرًا قياسيًا مع بقية العلوم الأخرى خاصة العلوم الطبيعية والعلوم التجريبية الإمبريقية (Empirique)[17]، مع ضرورة الإشارة هنا إلى أن تخلف العلوم الإنسانية في الالتحاق بالبحث العلمي غير المتأصل فيها لمواد واختصاصات حتمية للتجربة الطويلة في ميدان المنهجية والتفكير الجمعي للباحثين في الميادين والاختصاصات الأخرى، وافتقار العلوم الإنسانية لها. إلاّ أن العملية الإحصائية للكم التطوري للبحث العلمي في كل مجالاته، واختصاصاته قد أكدت أن العلوم الإنسانية قد عرفت تطورًا مشهودًا له خاصة بعد الستينات إذ أصبحت التطبيقات المنهجية فيها (في العلوم الإنسانية) متعددة ومتنوعة بشكل لا يُمكن حصره كمًا ونوعًا. فما أنواع البحث العلمي إذًا وما مراحله، وهل تختلف هذه المراحل من اختصاص إلى آخر ؟

على الرغم من عدم وجود اتفاق قاطع في تصنيف الأبحاث العلمية، نظرًا لتعدد معايير التصنيف التي يُمكن الاستعانة بها نحو:

- الموضوعات المختلفة.
- الوسائل المتعددة والمتنوعة "الوسائل المنهجية".
- الأهداف المتوخاة من البحث: اختلافها، وتنوعها.
- تداخل المنهجيات فيما بينها: حيث يصعب في كثير من الأحيان التميّز بين ما هو بحث تجريبي وما هو وصفي استطلاعي خالص.

إلاّ أنه، ورغم هذه الصعوبات المشار إليها من قبل المختصين والتي من الممكن أن تصّعب من مهمة التصنيف، يُمكن التميّز أولاً ما بين نوعين أو قسمين كبيرين من البحوث وهما:

1- بحوث نظرية إستطلاعية.

2- بحوث تجريبية تقوم على مفهوم تحقيق التجربة ومعطياتها الخالصة والتي يُمكن أن تتفرع بدورها إلى عدة فروع أهمها:

1- البحوث الأساسية أو النظرية: La recherche théorique ou fondamentale

تتمثل في تلك الأعمال العلمية التي يُمكن الاصطلاح عليها بالبحوث القائمة على مبدأ التحليل الموضوعي للوقائع وهي بحوث إحصائية تقوم على مبدأ الاستطلاع ذي الحجم والمسح الواسعين نحو الاستطلاع الموسع لهيئة التربية والتعليم في دولة معينة بغرض تحديد المستويات المعرفية للتلاميذ، بغرض تقيّم حصيّلة منهج معيّن، أو اصطلاح معيّن، نحو ما هو عليه الحال في الجزائر حاليًا وما نراه في الحركيّة الإصلاحيّة للمنظومة التربوية الجزائرية، أو ما نلاحظه في أعمال "جون بياجي" "Piaget"، والتي لم تأت مهمته بتحسين التعلم المعرفي أو طرق التدريس عند الطفل في أبحاثه ودراساته للنشاط المعرفي لدى هذا الأخير "الطفل"[18]، أي أنّ "بياجي" "Piaget" لم يكن يهتم في أبحاثه بالفائدة العمليّة الميدانية أكثر من اهتمامه بالمعطيات النظرية الأساسية والعامة في آن واحد.

2- البحوث التطبيقية: La recherche Appliquée

يُصنف هذا النوع من الأعمال "البحوث" فيما يُمكن الاصطلاح عليه "بالعلوم التجريبية": "La recherche Empirique": والتي تهدف إلى اكتشاف القوانين العلميّة أي التفسيرات الموضوعية لظاهرة معينة باعتماد المنهج التجريبي والغرض منه محاولة إيجاد أو اكتشاف سبل أو إجراءات لتطبيق أفكار نظرية بحتة.

3- البحوث التقنية: La recherche Technique

وهي الأعمال التي تعتمد أكثر على التقنية والدقة الزائدة، والتي تهدف إلى اختراع، إنتاج أو تطوير وسائل أو أجهزة لرفع مستوى البشرية أو الإنسانية في اختصاص معيّن نحو: إنتاج آلات تستجيب لخصوصيات وضعية معينة تعليمية تعلميّة في ميدان البحث التربوي، "التعليمي البيداغوجي" مثل تلك الآلات الخاصة بتعليم الصم البكم أو المصابين بعاهة معينة تصعب عليهم مهمة التعلم، كما نجدد

الإشارة هنا إلى أنه يُمكن الاصطلاح على هذا النوع من هذه الأعمال العلمية بالبحوث الإكلينكية La recherche clinique.

وعلى الرغم من أن جل الدراسات المنهجية تؤكد على أن هذا التقسيم قد نتج في الأخير عن تصنيف أولي أوسع هو:

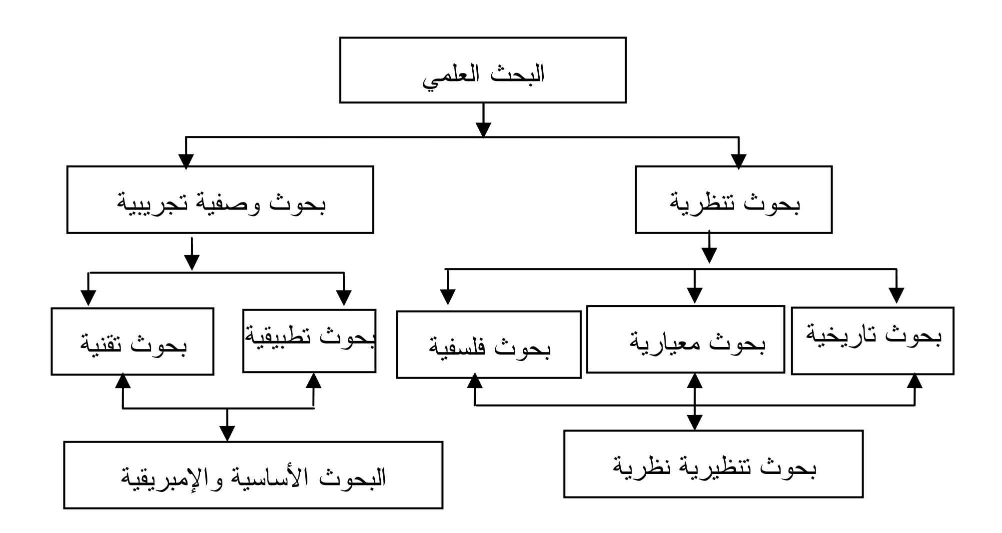
1- البحوث الميدانية: القائمة على مفهوم الفرضيات.

2- البحوث التاريخية القائمة على مبادئ السرد والتوثيق.

3- البحوث المعيارية القائمة على مفهوم التأسيس القواعدي.

4- البحوث الفلسفية القائمة على المعطيات التأمليّة.

بحيث يُمكن التمثيل لها "لعملية التصنيفات" حسب الترسميّة التالية:



الشكل (1)- رسم توضيحي لعملية تصنيف البحوث العلمية.

II- مراحل البحث العلمي: يتميّز البحث العلمي

– مهما كان انتماؤه– تقني، تربوي، إمبريقي... الخ–

بميّزتين هامتين هما:

أ- تعدّد المراحل.

ب- التسلسل المنطقي.

وتأتي مراحل البحث العلمي خاصة في العلوم الإنسانية – على النحو التالي:

1- المرحلة الأولى: مرحلة جمع المادة: La documentation

نعني بجمع المادة: والتقميش يعني الجمع أي جمع المعلومات من موارد مختلفة لذا نجد أن هذه العملية تأخذ وقتًا وتمر بدورها بمراحل عديدة وهي:

1-1 مرحلة جمع المادة في البحوث المكتبية: المقصود بها البحث على مستوى الكتب أو فيها لاستخراج المعلومات وأخذ الاقتباسات، إلاّ أنه يجب أن نشير إلى أن الكتب أنواع، حسب الباحثين وأهل الاختصاص وهي:

أ- المصادر: وهي نوعان:

1- المصادر القديمة: المؤلفات التي أتت مباشرة بعد مرحلة المشافهة، أي بعد أن تعرّف الإنسان إلى الكتابة وتقنياتها نحو ما هو عليه الحال في ثقافتنا وتاريخينا العربي الإسلامي، فالكتب والمخطوطات التي أتت كآراء لأصحابها بعد عصر المشافهة تُعتبر مصادر لأن أصحابها استمدوا معلوماتها بأنفسهم من مشارب مختلفة وبطرائق مختلفة أيضا نحو: البحث الميداني في البوادي (في حالة البحث عن المفردات أو المعجمات الأصلية في اللغة العربية)، عن طريق الرواية... وما إلى ذلك. (19)

2- المصادر الحديثة: الكتب التي طرح أصحابها فيها، ومن خلالها نظرة تأسيسية لم يسبق إليها أحد فأصبحت مصدراً لكل الدراسات التي تأتي بعدها نحو ما هو عليه الحال في الدراسات اللسانية الحديثة في كتاب: "دروس في اللسانيات العامة" للعالم الفرنسي (ت1916م) "فرديناد دي سوسور" أو كتاب "مبادئ اللسانيات

الحديثة" لصاحبه أندري مارتني" مؤسس النظرية الوظيفية في علم اللسان الحديث وغيرهما من العلماء والباحثين الأجلاء أصحاب المصادر الحديثة في العلوم المختلفة.

ب- المراجع: الكتب العامة الحديثة والناطقة بأي لغة كانت ذات العلاقة المباشرة أو الهامشية بالموضوع المرغوب دراسته والبحث فيه نحو: "البحث في الأساليب التعلمية الحديثة لتعليم اللغة العربية في الجزائر"، فالباحث في هذه الحالة يتوجه مباشرة في عملية بحثه إلى المراجع والمؤلفات ذات العلاقة بـــ:

- الأساليب التعليمية عامة.
- أساليب تعليم اللغة العربية خاصة.
- العلاقة القائمة بين التعليم عامة، وتعليم اللغة العربية خاصة.
- القواعد والمبادئ الأساسية في علم التعليم والتعلم.
- المبادئ الأساسية المعتمدة في تأسيس المناهج في الجزائر.

جـــ- المعاجم، القواميس والموسوعات: يتوجه الباحث إلى هذا النوع من المادة العلميّة للوقوف خاصة عند التعريفات اللغوية أو الاصطلاحية، خاصة بالنسبة للمصطلحات المفاتيح للبحث نحو ما هو عليه الحال في معجم العيّن "لسيبوية"، ومعجم المصطلحات النفسية "لفاخر عقل" ومعجم اللسانيات "لجون ديبوا" ورفقائه، أو الموسوعة الإسلامية العالمية "Encyclopédie universel de l'islam" ... وغيرها.

د- المقالات، الدوريات، المجالات، الرسائل: يأتي هذا النوع من الكتب كآخر وسيلّة مرجعية يرجع إليها الباحث الكفء، وهذا عند غياب الأنواع الأخرى من مصادر معاجم وقواميس، يتقيّد الباحث الأكاديمي بالمقالات المنشورة في الدوريات والمجالات لتعويض فقدان الكتاب المصدر وقلة المرجع على الرغم من أن الدوريات الدولية والعالميّة أصبحت مقالاتها ذات قيمة علمية عاليّة، بحكم أن

أحكام ومقاييس النشر فيها أكثر فقد أصبحت أكثر أهمية من مرجع مركون في رفوف المكتبات.

– هذا إذا عن أنواع المادة المكتبية، فما هي أنواع الطرائق التي تُجمع بها هذه الأنواع ؟

تقوم عمليّة جمع المادة المكتبيّة بعدة مراحل، وهي:

أ- **التلخيص:** Le résume

هو أكثر صيغة يتوصل بها الباحث إلى بلورة فكرة معروضة في مؤلف معيّن بشكل مطول.

ب- **الاقتباس:** La citation

وهي عمليّة أخذ كلام الباحث أو العالم كمّا ورد في مرجعه أو مصدره "في الكتاب" والاقتباسات بدورها أنواع:

أ- اقتباسات قصيرة: جملة بسيطة أو مركبة.

ب- اقتباسات متوسطة المدى: جملة معقدة، أو عدة جمل.

جـ- اقتباسات طويلة فقرات، نصوص قصيرة.

ج- **أخذ رؤوس الأقلام:** La prise de notes

يدخل هذا النوع، في إطار ما يُسمى بالتلخيصات القصيرة، أي أن الباحث يقرأ الكتاب "المرجع" "المصدر" ويحلّل الفكرة على مستوى ذهنه ويدمجها في عمله في الوقت المناسب وفي المكان المناسب في البحث، ونشير هنا أيضا، إلى أمر هام وهو إمكانية ورود رؤوس الأقلام بشكل بسيط جدًا وقصير جدًا أيضا، إلاّ أنها تبقى مهمة دائمًا في خدمة البحث لأنها تتحول مع القراءات إلى أفكار أساسية في البحث العلمي الأكاديمي.

د- **بطاقات القراءة:** Les fiches de lecture

تأتي هذه العمليّة أكثر تنظيمًا من عملية آخذ رؤوس الأقلام بحكم أنها تقوم على مفهوم تحقيق الجذاذات والكتابة المتأنية للأفكار المتعددة، خلافاً لما هو عليه

الحال مع عملية أخذ رؤوس الأقلام التي يمكن أن تتلخص في كلمة واحدة أو كلمتيّن تسجل من قبل الباحث على ورقة جانبية لتأسيس وبناء فكرة أو منطلق معيّن في جزء من أجزاء البحث العلمي، لم تكن هذه النقطة هي الأساس فيه.

2- 2 مرحلة جمع المعلومات في البحوث الميدانية: البحث الميداني، يعني التعامل مع الظاهرة المدروسة بشكل مباشر أي في وعلى أرضية الميدان خلافًا للبحث النظري الذي يعتمد الكتاب أكثر من الواقع وتأتي مرحلة البحث، أو جمع المعلومات الميدانية في أغلب الأحيان كمرحلة ثانية تابعة للجزء النظري وهي ما يُعرف في الأعمال العلميّة التعلميّة التربوية في ميدان البحث التربوي وعلم تعليم اللغات بالأعمال التطبيقية وترد هذه المرحلة أيضا بدورها في عدة مراحل وهي:

1- مرحلة اختيار العينات: Le choix des échantillons [20]

أ- تعريف العينة: العينة أصلاً: هي عبارة عن مجموعة معينة من الأشخاص، الأحداث أو الأشياء التي يمكن الاقتصار على قراءتها أو ملاحظاتها واستنتاج إجابات عنها أو من خلالها والعينات أنواع، وهي:

ب- أنواع العينات:

1- العينة العشوائية، أو الإحصائية: L'échantillon aléatoire

النوع القائم على مبدأ الاختيار لتحقيق مفهوم نفس الحظوظ في هذا الاختيار أو الانتقاء.

2- العينة المنضدة أو الطبقية: L'échantillon stratifie

يرتبط هذا النوع من العينات بمفهوم الطبقات وضرورة تحديدها لتحديد الفروق القائمة بين كل منها.

3- عينة الوضعيات: L'échantillon des situations

يرتبط هذا النوع من العينات بضرورة تتبع الوضعيات المختلفة للعينة المدروسة. [21]

2- مرحلة المقابلات، المحادثات: Les entretiens

المقابلة، أو المحادثة تتم بين شخصين أو أكثر، يهدف الباحث من خلالها إلى الحصول على معلومات من قبل المتحدث، وقد جاءت هذه العملية كمرحلة ضرورية للبحث العلمي في العلوم الإنسانية عندما أدرك كثير من الباحثين أن الناس تفضل الإدلاء بآرائها وتقديم معلوماتها بطرائق شفوية، ابتعادا عن أي التزام كتابي والمقابلة بدورها أنواع:

أ- المقابلة الحرة أو غير الموجهة: La non directif [22]

تظهر من خلالها حريّة المجيب دون قيد مسبق للمستنوجب.

ب- المقابلة شبه الموجهة: Semi- directif

نشعر فيها بالتهيئة المسبقة لأسئلة الباحث والتي تحمل نوعاً من التوجيه ونوعاً من الرغبة في عدم انحراف المستجوب في إجابته عن الموضوع المستهدف.

ج- المقابلة المقننة أو الموجهة: L'entretien structure ou dirigé

تدخل في هذا النوع من المقابلات إجراءات عدة أهمها:

- الأسئلة الدقيقة
- الإجابات المقننة
- الترتيبات المعينة
- الطرح أو الصفة الواحدة أو الصياغة الواحدة عند كل المستجوبين
- المكان الواحد، والظروف الواحدة. [23]

3- مرحلة الاستبانات أو الاستثمارات: Les questionnaires

طريقة مباشرة تستغل إزاء الأفراد وتسمح باستجوابهم بطريقة مكتوبة للمستجوب بغرض الإجابة عنها بنفس الطريقة، والغاية منها التعرف إلى أمور المستجوب نحو: آرائه، أذواقه وتصرفاته. [24]

2- المرحلة الثانية: مرحلة ترتيب المادة العلميّة: تشكل هذه المرحلة الجزء الثاني من مراحل البحث العلمي، كونها تأتي مباشرة بعد مرحلة جمع المادة- وبحكم أن طرائق جمع المادة العلمية تأتي في أغلب الأحيان متعددة مختلفة ومضطربة (عشوائية، نظرية، في شكل استبانات، مقابلات واختيار العينات) فإن ضرورة ترتيبها بحسب متطلبات الخطة تبقى من بين أهم الإنجازات المساعدة على السير الحسن للبحث العلمي وسرعة إنهائه.

إلاّ أن الشيء الملاحظ في هذه المرحلة هو امتلاك الباحث الطريقة الخاصة به في ميدان الترتيب حيث يتعامل بها في ترتيب مادته العلمية كما يعمل أيضا على ترتيبها بشكل أو بطريقة تساعده على حسن استغلالها والاستفادة منها في عمله نحو:

-وضعها مثلاً في ملفات خاصة، بشكل يتماشى وترتيب فصول البحث وعناصره.

-الترميز للمادة: وتكون هذه العملية في البحوث الميدانية، خاصة في تلك العمليات الإحصائية وفي الاستبيانات والاستجوابات الحاملة في كثير من الأحيان لمعطيات ذات أبعاد غير علميّة نحو بعض الروايات التي يُصادفها باحث علم اللغة الاجتماعي وهو يحاول التعامل مع عينة من أفراد المجتمع في طرحه لإشكالية مفهوم العلاقة القائمة ما بين التفاعل اللغوي والسلوكات الاجتماعية على الرغم من أن كثيرا من المختصين في البحث المنهجي وتأسيسه يجمعون على إدماج هذه المرحلة "مرحلة ترتيب المادة" بالمرحلة الأولى- مرحلة ما قبل جمع المادة، أي أن الباحث يجمع ويرتب مادته العلمية في آن واحد بحسب تصوره لحظة عمله وما مدى تطورها.

3- مرحلة قراءة النصوص: لا تأت قراءة النصوص "نصوص المؤلفات: المصادر، المراجع القواميس المعاجم، الدوريات والمجالات وغيرها" كمرحلة تالية أو جديدة لاختيار الموضوع – موضوع البحث- أو تغييره، وإنما تأتي كعملية

قائمة على مبدأي: التأمل والتحليل للمعلومات والأفكار، الحقائق عقليًا، فكريًا لتوليد مفهوم النظام التحليلي للموضوع[25] في ذهن الباحث وعقله، فالقراءة بهذا المعنى ليست مرحلة من مراحل البحث وإنما نشاط استغلالي يرد بالضرورة القصوى في البحوث العلمية الأكاديمية لفهم النصوص المؤسسة لها– لمواضيعها– والقراءة المنهجية في أغلب الأحيان تفرض وضع نسق تكويني معيّن في لغة الباحث التي تؤسس بدورها استراتجيات منهجية لقراءة النصوص، لأن النصوص كثيرة متعددة ومختلفة[*] وهي:

- النصوص السرديّة
- النصوص الوصفية
- النصوص الحجاجية
- النصوص التفسيرية[**]
- النصوص الحوارية[26]

وتفرض هذه الأنواع من النصوص قراءات متعددة ومختلفة أهمها:

أ– **القراءة الاستكشافية المنظمة:** يقوم هذا النوع من القراءة على وضع تمثلات للقراءة باعتبارها توقعًا وبناءًا للمعنى من خلال المزاوجة بين وضع القراءة وطريقة القراءة (قراءة النص).

ب– القراءة القائمة على المقاربة الشمولية للنصوص: وهي القراءة التي تقوم على ضرورة فرض استراتجيات قرائية بواسطة الوضعية القرائية نحو: القراءة الماسحة لرأي التحكم السريع فيما يُعد أساسيًا في محتوى النص. [27]

ج– القراءة القائمة على مفهوم الحقل المعجمي للنصوص: حيث يسهل – حسب صاحب هذه المقاربة (F. Cicurel) فهم المرجع وتحديد قيمة النص بالإضافة إلى بلوغ تحديد أسئلته الأساسية: من ؟ متى؟ ولماذا؟ [28]

أما عن الأدوات التي يستغلها الباحث في قراءاته فهي:

1- الافتراضات: تتولد عملية الافتراض بشكل مباشر وعفوي بمجرد أن يشعر الباحث ذهنيًا بالمفاهيم المطروحة في نصوصه المقروئة، حيث يشرع الباحث مباشرة في تأسيس نتائج افتراضية لبحثه وهو لا يزال في مراحله الأولى "Une recherche dans son états prématuré"

2- الملاحظة، التميّز والوصف: تبقى هذه العملية في عمومها ذهنية أكثر منها عملية، أي أن الباحث يشعر بميّزات نصوصه المتعددة ومدى خدمتها لموضوع البحث من خلال ملاحظة هذه الميزات النصية ومحاولة وصفها، فالعملية هنا تبقى عملية تأملية وصفية وهذا لا يكفى لإنجاز عمل علمي أكاديمي لذلك استوجب المرور إلى عملية أخرى هي:

3- الفهم والتحليل: تبقى عملية المعطيات النفسية من بين أهم المراحل في عملية قراءة الباحث لمادته العلمية "النصوص" "نصوص المؤلفات" لأنها تقوم على إدراك العلاقات الموجودة بين أجزاء النص من جهة والمفارقات الموجودة بينه وبين النصوص الأخرى من جهة أخرى، ويُقابل هذا المستوى من القراءة القراءة الإستكشافية، أضف إلى هذا كون هذه العملية تحمل في طياتها مفهوم "تفاعل العلم مع مهارات الباحث"(29)، والتي نعني بها الفهم الذي تتخلله تأويلات عديدة: فهم النصوص والفهم هو الهدف الأول والأخير من أي قراءة كانت لأي نوع من النصوص كان وهو غاية البحث، والباحث معًا.

4- تكوين الاستنتاج: تأتي آلية الاستنتاج لهدف متوخى لدى أي باحث كان وضرورة قائمة في كل البحوث العلمية، إلاّ أن هذه الألّيّة "آلية تكوين الاستنتجات" تحتاج إلى بعض الإمكانات والقدرات من الباحث نحو القدرة المعرفية، القدرة التحليلية والأهم من كل هذا هو قدرة الفهم لإصدار نتائج والخروج بها في نهاية العمل كعملية ضرورية لتتمة القراءات والشروع في مرحلة جديدة هي:

IV- **مرحلة التسويد:** التسويد مصطلح قديم نوعًا ما في الدراسات التي تبحث في منهجية البحث* قياسًا ومقارنة بدراسات منهجية البحث الحديث التي تقوم

مباشرة على مرحلة التبيض، ويقوم هؤلاء الذين لا يزالون معتمدين على إدراج هذه المرحلة في تأسيسهم للبحث العلمي الأكاديمي على معطيات علميّة نُذكر بأهمها:

-كون هذه المرحلة: مرحلة تدخل في المستوى الحجاجي والتقني للبحث.

-كون هذه المرحلة: مرحلة تمهيدية يختبر فيها الباحث قدراته الأسلوبية وآلياته الاحتجاجية.

-كونها (مرحلة التسويد) تعمل على استظهار الخطة الأولية للبحث.

-تدرج فيها الملاحظات والتعليقات بشكل سليم ومنتج لمرحلة ما قبل مرحلة التحرير أو التبيض كمرحلة أخيرة في عملية الإنجاز العلمي. (30)

-و تندرج تحت هذه المرحلة الأساس، مراحل فرعية أهمها:

أ- **المرحلة الأولى:** التي تقوم بدورها على:

-قراءة البطاقات: La lecture des fiches de lecture والتي تدفع بالباحث للتنظير لعدة نقاط أهمها: (31)

1- تحديد مواطن التغير والإضافة في هذه البطاقات وعلى مستواها.

2- إعادة صياغة الإشكالية بشكل سليم.

3- توسيع الخطة الأولية واستبدال ما يمكن استبداله بعد القراءات المتعددة للمادة.

4- محاولة التأكيد كتابيًا بالإجابة عن كل تلك الأسئلة التي يُمكن أن تجول في خلد الباحث وذلك بغرض:

1- تهيئة النظرة الإجمالية للبحث ومحاولة إدراك أبعاده.

2- تدارك ما ينقص من المعلومات أو المعطيات.

ب- المرحلة الثانية:

يقوم الباحث في هذه المرحلة الثانية من التسويد بـــ:

1- توزيع الأفكار والنصوص بحسب تسلسلها الخطي الذي يفضي بالضرورة إلى تسلسل الأفكار والمعطيات، حيث يُمكن إدراج هذه المرحلة فيما يُسمى بالعمليات التنظيمية للمادة المكتوبة، ويجب أن لا ننسى الإشارة هنا إلى أن العملية التنظيمية هذه تقوم على الفهم والإمعان والتمحيص، أي أنها ليست عملية آليّة.

2- مرحلة تحليل النصوص وقراءتها بشكل دقيق وإبداء الرأي الشخصي "-المعار أو الموافق"[(32*)]

ج- المرحلة الثالثة: تأتي هذه المرحلة كمرحلة أخيرة في عملية التسويد يكتب فيها الباحث بكل حرية- مع ضرورة التقيد بالعلمية والموضوعية - يقرأ الباحث كل ما يكتب في هذه المرحلة، مع ضرورة العودة للنصوص- نصوص المراجع والمصادر وكل أنواع المؤلفات- مُحاولاً استغلال الهامش أيضا استغلالاً حسناً لطرح الأفكار والتحليلات وكذا الحواشي التي ترد في إطار محاورته ومحادثاته مع النصوص والتي تكون العودة إليها ومراجعتها في المرحلة الأخيرة "مرحلة التبييض". أما عن أهم ملاحظة يمكن تسجيلها في هذه المرحلة هي: ضرورة توفر الإحساس المرهف والملاحظة الدقيقة لدى الباحث بحيث نشعر معه بتلك الدقة في التعرض لكل النقاط الخادمة للعنصر، وبالتالي الفصل ثم البحث العلمي في شكله العام.

5- مرحلة التبيض: تأتي مرحلة التبيض كأخر مرحلة يتوجه إليها الباحث لإنهاء عمله أو بحثه ووضعه في أحسن صورة، الصورة المطلوب تحقيقها من قبل أي باحث ناضج يُتقن أساليب وقوانين البحث العلمي الآكاديمي، وأول ما يُمكن أن يَعتمد عليه الباحث في هذه المرحلة هو:

- تأسيس الخطة النهائية أو ما يمكن الاصطلاح عليه بمخطط التحرير Le plan de rédaction وهو المخطط الذي يحوي بيّن جوانبه كل دقائق العمل بمراحله المفصلة المجيبة عن كل الأسئلة التي من الممكن أن تراود القارئ

المستقبلي لهذا العمل العلمي الأكاديمي، لذلك نجد الباحث دائمًا واقعاً تحت ضرورة ممارسة بعض الآليات الأساسية لعملية التبيض المنهجي الناجح والتي يُمكن التمثيل لها فيما يلي:

1- التحكم في القواعد العامة لمعالجة الأفكار: تصب هذه النقطة في آليّات ما يُسمى بالقوة الانتقالية، أي أن الباحث في هذه المرحلة ومع هذه الآلية التحليلية يمكن له الانتقال من مرحلة التعريفات والملاحظات إلى مرحلتي الاستدلال والاستنتاج وهاتان العمليتان اللتان تقومان أيضا على أمرين مهمين هما:

أ- الربط المنطقي للأفكار

ب- التقدم في المعالجة بشكل متسلسل متدرج لغاية تحقيق معالجة عملية دقيقة.

2- التعامل مع مميزات هذه المرحلة: تمتاز مرحلة التبييض بعدة مميزات أهمها:

1- ضرورة الإجابة على علامات الاستفهام: العلامات الاستفهامية التي كانت قائمة في ذهن الباحث منذ بداية البحث: أي أن الباحث وهو يبيض بحثه يشعر أنه قد قبض على كل تلك الأسئلة التي كانت تدور في داخله طوال عملية البحث.

2- بناء الفقرات: الفقرة مقر الفكرة، فيها ومن خلالها نشعر بالنص ونقرأوه، فإذ وردت علينا فقرات منسجمة من حيث الحجم والهندسة على مستوى الورقة كانت قرائتنا أسلم وأنجح، والفقرات أنواع أهمها:

أ- الفقرات الاستدلالية: Paragraphes à raisonnement: وهو النوع الذي يتم فيه ربط الفقرات بواسطة آليات منطقية، ويقوم الاستدلال فيه بـــ:

أ- المقارنة: La comparaison

ب- الاستنتاج: La déduction

ج- الاستقراء: L’induction

د- الإضراب: La concession [33]

2- الفقرات الشارحة: Les paragraphes explicatifs: والتي تقوم بدورها على عدة مقاييس أهمها:

أ- شرح الفكرة الأساس.

ب- إيراد قياس يُساعدنا على شرح الفكرة.

ج- إيراد مثال بغرض شرح الفكرة.

د- تبرير الفكرة وشرحها بسلسلة من البراهيّن المتجاورة.

3- القراءة الأخيرة، أو مراجعة التحرير: تؤسس هذه المرحلة أيضا -كمرحلة وعملية آلية يحتكم إليها البحث- جزءًا همًا من مرحلة التبيض بحكم أنها تقوم على ضرورة:

- حذف بعض المعلومات والآراء غير المهمة الواردة في النصوص المكتوبة "نصوص البحث العلمي "مراحله" "فصوله" و"أبوابه" رغبة في خلق عضوية وحركية متجانسة فيه وفي تمفصلاته.

- مراجعة الصياغات اللغوية، خاصة تلك المرتبطة بالتكرار.

- مراجعة أسلوب المخاطبة: الذي يجب أن يقوم على لغة الاحتمال نحو قولنا: يقوم على ... الخ أو يحتمل كذا أو الرأي التالي على ما أرى يقوم على مفهومين هما: ... الخ.

- ضرورة الوقف عند النقط أو ما يمكن الاصطلاح عليه بعملية التشكيل، أو استغلال علامات الضبط من الفتحة، والكسرة والسكون، خاصة عند خوف الوقوع في الالتباس.

- ضرورة الاهتمام بعلامات الوقف نظرًا لما لها من أهمية في توزيع المعنى توزيعًا سليمًا بين سطور النص وحناياه، وهي:

- النقطة (.)

- النقطتان (:)

- الفاصلة (،)

- القاطعة (؛)

- علامة الاستفهام (؟)

- علامة التعجب (!)

- نقاط الحذف (...)

وهناك أيضا علامات الحصر وهي:

- الشرطة أو العارضة (–)

- الشلتان (" ")

- المزدوجتان (‹ ›)

- القوسان "( )"

- العارضتان " { }"

وبهذه المراجعات، أو هذه القراءة الأخيرة بعد التبيض يكون الباحث قد أسس لبحث في آخر صورة له.

6- ضرورة التهميش السليم: أي أن البحث العلمي يحتاج إلى التوثيق والإسناد كما سوف نرى- في العنصر الآتي- بحكم أن التهميش عملية ضرورية وجزء لا يتجزأ من العمل العلمي الأكاديمي، يعتمده الباحث خلال مرحلة التحرير "التسويد والتبييض"، وقبل أن نذهب إلى تحديد التقنية "تقنية التهميش" التي يجب أن تعتمد وتتبع في البحث العلمي الأكاديمي علينا أولاً التعريف بالمصطلح كمفهوم تقني ومنهجي.

1- تعريف التهميش: la définition de notes de bas de page

هو كل كلام خارج عن المتن، ويأتي لاستكمال الأفكار المطروحة في المتن أو الاستدلال عليها عن طريق التوثيق والإفادة [34*] من باب الأمانة العلمية وقد أتى تعريف الهامش عند أسلافنا على النحو التالي:

أ- الذيل: وهو البياض الذي في أسفل الورقة أو الصفحة من المتن، وتكتب أو تسجل فيه الإحالات إلى:

1- المصادر

2- المراجع

3- النقولات، الشروحات، التعليقات.

ب- الحاشية: وجمعها "حواش"، وهو البياض الذي يحيط بالمتن من الصفحة، ويُمكن للحاشية أن تكون في أسفل الورقة أو الصفحة، أو في جانبيها: اليسار، اليمين.

ج- الهامش: يعني البياض الموجود في أسفل الصفحة، أي أسفل المتن[**] والملاحظ أن الهامش أو الحاشية أو الذيل عند أسلافنا له مفهوم مخالفٌ نوعًا ما لمّا هو عليه الحال الآن في الدراسات الحديثة "العربية والغربية" بحيث كان يرد بشكل مطول خاصة في تلك المصادر التي عُرفت الآن بكتب المتون[35] والحقيقة أن مصطلح التهميش حديث العهد، اقترن وجوده بمناهج البحث الحديثة، وللتهميش أهداف:

2- أهداف التهميش: جاءت متعددة، واختلفت من عصر إلى عصر، إلاّ أن أهمها في العصر الحديث هي:

1- تثبيت المصادر والمراجع الواردة في المتن في شكل تلخيصات أو اقتباسات، أو إشارات وإحالات.

2- الإشارة لمّا قُدِم من قبل في أبحاث وأعمال أخرى سبقت البحث أو العمل العلمي المراد تأسيسه.

3- شرح وتحليل بعض المعطيات والآراء وكذا الأفكار الواردة في المتن والتي ربما يراها الباحث تحتاج إلى شروحات إضافية إن أضيفت في المتن أخلت به (بفكرة النص المطروحة في الصفحة).

4- شرح بعض المصطلحات والمفاهيم الغامضة.

5- إعطاء نبذة عن حياة أعلام وشخصيات معينة وردت في البحث العلمي، ولأرائها اعتبارات وإسقاطات إسهامية في مسار البحث وتأسيسه.

6- طرح بعض الخلفيات الفكرية أو الإيديولوجية التي تسهم بشكل أو بآخر في فهم الموضوع "موضوع البحث" ومحتواه.

3- تقنيات التهميش: كثيراً ما يرتبط التهميش عند طلبتنا بضرورة تدوين المراجع والمصادر في أسفل الصفحة فقط، دون الاهتمام بالوظائف الأخرى التي تهدف إليها هذه العملية والتي أشرنا إليها في العنصر السابق "الأهداف المنهجية للتهميش". إلاّ أنه يجب الإشارة من جانب أخر أن عمليّة تدوين المصادر والمراجع تبقى مهمة وأساسية في إنجاح أي بحث كان وجعله يرتقي إلى درجة العلمية. وتؤسس هذه التقنية على اختلافها وتنوعها في أغلب الأحيان على النحو التالي:

1- الترقيم: اختلفت أوجهه، وتعددت، إلاّ أنه لابد أن نعرّف بها أولاً:

- **طريقة الترقيم:** هي عملية إحالية، يتم وضعها في المتن والإشارة إليها في الهامش عن طريق الترقيم أي وضع أرقام معينة أمام الإحالات والاقتباسات والأقوال المؤسسة في المتن، أو الموضوعة فيه لأجل التمكين لها أكثر، وتتم هذه العملية على النحو التالي:

1- يقتبس الباحث الفكرة أو الرأي من مصدر أو مرجع، أو قنوات أخرى في شكل مختصر، توضع هذه الأخيرة المقولة، الفكرة، الرأي إما:

أ- بَين عارضتين.

ب- بين قوسين.

ج- بين شولتين.

د- يطرح الرأي، أو الفكرة بالأسلوب الخاص للباحث أي بلغته "فكرة مبلورة" دون وضعها بين حدين.

- يشير إليها الباحث بوضع رقم معيّن أمامها نحو قولنا مثلاً: "السمع أبو الملكات اللسانية"(36)، فنتوجه إلى الهامش ونضع ما يلي:

1- ابن خلدون، عبد الرحمان، المقدمة، ط1، دار صادر، بيروت، لبنان: د ت، ص 310.

وتأتي هذه العملية الترقيمية في طرائق متنوعة أهمها:

أ- بطريقة الاستقلالية: أو الترقيم الاستقلالي:

وهو الترقيم المرتبط بالصفحة نفسها فقط، وهو الشائع، أو الأكثر شيوعًا كداثته.

ب- الترقيم الفصلي: وهو الترقيم المرتبط بالفصل، أي أن الباحث يتبع كتابة أرقامه من أول صفحة في الفصل إلى آخر صفحة فيه.

ج- الترقيم الكلي: والذي يُشرع فيه من بداية العمل أو البحث العلمي إلى نهايته، وهو ما يُعرف بالترقيم المتسلسل التام.

زد على هذا هناك تهميشات أو تذييلات أخرى تأتي للتدليل على مصطلحات أو نقاط غامضة، تحتاج إلى شروحات وتحاليل تصاغ في شكل نجيمات "*" للفت انتباه القارئ للعودة إليها أو النظر إليها في الهامش نحو قولنا مثلاً:

تحتاج فروع التكنولوجيا(*) في الجامعات الوطنية إلى التدقيق في ترجمة مصطلحاتها من اللغات الأجنبية إلى اللغة العربية.

4- تقنيات التهميش: ونعني بها الطرائق التي تكتب وتسجل بها القنوات المأخوذة منها الاستشهاد بها في المتن أي "المصادر والمراجع" في هوامش الصفحات.

وستأتي هذه المعطيات بالتفصيل في العنصر التالي، والمعنون بالتقنيات التوثيق.

تنتهي مرحلة التبييض إذن، هذه المرحلة التي تأتي كآخر المراحل لإنجاز البحث العلمي الأكاديمي ووضعه في صورته الأخيرة على الرغم من أن إشكالية فهرست الموضوعات تبقى من بين العناصر الهامشة لاستكامل البحث ووضعه في

المرحلة النهائية المنجزة، ومن باب الإشارة إلى هذه المرحلة نقول أنها تأتي على النحو التالي:

6- مرحلة توثيق المادة:

أ- الاصطلاح:

- اختلفت التسميات والاصطلاحات التي أسقطت على هذه العملية، حيث وردت على النحو التالي:

1- الفهرسة: فهرست الموضوعات.
2- قائمة المصادر والمراجع.
3- ببليوغرافيا البحث.
4- المسرد: مسرد المصادر والمراجع.
5- توثيق المصادر والمراجع.

ب- أنواع الطرائق التوثيقية: تشير الدراسات الحديثة لتأسيس البحوث العلمية والأكاديمية(37)، إلى أن كتابة المصادر والمراجع في نهاية أي بحث علمي أكاديمي ضرورة علمية، وتأتي هذه العملية - كتابة الفهرس- من بين النصوص أو الخطابات التصنيفية التي تقوم على مفاهيم كثيرة أهمها:

1- مفهوم التبويب.
2- مفهوم التصنيف.

وتأتي هذه العملية في نهاية البحث لتقديم نظرة عامة حول طبيعة الكتب والمراجع المعتمدة والمستخدمة في البحث في شكل قائمة دون العودة إليها واحدًا واحدًا وفي صفحات مختلفة عبر الهامش وعليه نقول إن:

مرحلة توثيق المادة هي ضرورة منهجية، يحتكم إليها الباحث في نهاية عمله، لتسهيل وتبسيط عملية الإطلاع على المادة المستخدمة في بحثه، وهي ضرورة أولية بالنسبة للمطلع الذي يتعامل مع قائمة المراجع لأهداف متنوعة أهمها:

1- التعرف إلى توجهات الكتاب، والباحث معًا.

2- طرح ثقافة الباحث وإمكانياته بشكل من الأشكال.

3- فتح أبواب الاهتمام والتعامل مع البحث "المراجع" أو المصدر أمام الباحثين الجدد.

4- فتح التوظيف التداولي البراغماتي أمام الباحثين المطلعين على الكتاب أو المؤلف.

وتأتي عملية ترتيب المصادر والمراجع وفق قوانين دولية مسطرة من قبل هيئات مختصة، نحو ما هو عليه الحال مع هيئة اليونيسكو، إلاّ أننا نلمس بعض الاختلافات الطفيفة من مدرسة إلى أخرى(*)ومن هيئة إلى أخرى، أهمها:

1- التقسيم الأول:

تقسم المادة المرجعية إلى قسمين كبيرين باعتماد اللغات المستغلة في البحث.

أ- القسم الأول: يُمثل المادة الناطقة باللغة الأم، اللغة العربية عندنا، أي في البحوث الناطقة باللغة العربية في الجزائر، وحسب الاختصاصات أيضا، نحو ما هو عليه الحال بالنسبة لتخصص لغة إنجليزية أو فرنسية.

ب- القسم الثاني: ويتمثل في المادة الناطقة باللغات الأجنبية كل باحث وتمكنه من اللغة الثانية "إنجليزية أو فرنسية" في أغلب الأحيان بالنسبة لمنطقة المغرب الكبير عامة، والجزائر على وجه الخصوص.

2- التقسيم الثاني: ويقوم هذه المرة أيضا على مفهومين اثنين:

أ- المفهوم الأول: المفهوم المصدري.

ب- المفهوم الثاني: المفهوم المرجعي.

أي أن الباحث يعتمد أولاً: تأسيس المصادر ووضعها ضمن ترتيب معيّن بحسب قواعد وقوانين معينة لأنها الأصول، ثم يأتي بعد ذلك لترتيب المراجع بنفس الطريقة ونفس القوانين المطبقة على المادة المصدرية.

– بعد هاتين المرحلتين، أي بعد أن نفرز المادة الناطقة للغة البحث (اللغة العربية مثلاً في قسم اللغة العربية وآدابها) نأتي بمصادرها ومراجعها من جهة والمادة المرجعية الناطقة باللغة الأجنبية المستغلة في البحث من جهة أخرى نأتي لإتباع نظام معين لترتيب هذه المادة وفق أنظمة أخرى بدورها، وهي على النحو التالي:

1- المصادر والمراجع باللغة العربية:

أ- المصادر: ويؤسس الباحث لقائمة المصادر متبعًا في هذا طريقة الألفبائية لأسماء الأعلام وأصحاب المصادر على النحو التالي:

اسم المؤلف، اسم المُؤَلفْ (المصدر)، عدد الطبعات، عدد الأجزاء (إن وجد)، تر: فلان، تح: فلان دار النشر: تاريخ النشر، ص.

ب- المراجع: يتبع الباحث نفس الترتيب ونفس الطريقة المستغلة في تأسيس المصادر لوضع قائمة المراجع، ونفس المنهجية.

ج- المعاجم والقواميس: الملاحظ هنا ومع هذا النوع من المادة العلمية هو أن هناك من الباحثين من يدمجها مع قائمة المصادر(38)، بحكم كون المعجم والقاموس أصلاً من الأصول في المادة المعجمية والمفرداتية، إلاّ أنه وقياسًا مع المعطيات الحديثة لعلم منهجية البحث العلمي الحديث المتفق عليها دوليًا والتي تقرها هيئة اليونسكو، وكذا الجامعات الأنجلوسكسونية حاليًا، فإن القواميس والمعاجم تصنف في خانة وحدها، بحكم وجود معاجم قديمة أو قواميس حديثة، كما يمكن أن يختلف وزن القاموس أمام وزن المعاجم من حيث القيمة المصدرية، وأما بالنسبة لطريقة الترتيب فإن الباحث يتبعها نفسها المؤسسة وقائمة المصادر والمراجع.

د- الرسائل، الدوريات والمجالات:

تختلف طريقة توثيق هذا النوع من المادة العلمية في بعض النقاط أهمها:

1- الرسائل الجامعية:

- ضرورة ذكر اسم المشرف على البحث.

- ضرورة ذكر اسم الهيكلة أو المؤسسة العلمية المنتمي إليها (الجامعة).

- ضرورة ذكر تاريخ المناقشة.

2- المجلات والدوريات:

- ضرورة ذكر عدد المجلة.

- ضرورة وضع عنوان المقال بين شولتين، وتسطيره.

- ضرورة ذكر صاحب المقال.

هـ- الوثائق الرسمية: توثق على النحو التالي:

أ- الوثائق الرسمية: اسم الجهة المعنية، اسم الوثيقة، العدد، (إن وجد) ديوان المطبوعات أو دور النشر، بلاد النشر سنة النشر أو تاريخ الصدور، ص.

مثال 1: مديرية التعليم الأساسي، منهاج التعليم الأساسي، الطور الأول الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر: 1996م.

مثال 2: المركز الوطني للوثائق التربويةّ: التقويم التربوي، الملف 15 الجزائر: 1998م.

ب- النصوص التنظيمية:

مثال:

*** الجريدة الرسمية:**

– الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، مراسيم، قرارات، مقررات 1976م.

و- المواد غير المنشورة، والمخطوطات:

أ- المواد غير المنشورة: نحو الأعمال العلمية غير المكتملة والمحاضرات مثلاً غير المنشورة:

1- الأعمال العامية غير المكتملة: والتي يُمكن أن تتمثل في:

- البحوث العامية ما بعد التدرج نحو:

- بحث الماجستير، أو ما يعادله.

- مشروع الدكتوراه.

فهي توثق على النحو التالي:

تتبع نفس القوانين المشار إليها بالنسبة لتوثيق الرسائل الجامعية مع إضافة جملة- تحت الطبع- في الأخير.

2- المحاضرات: توثق على النحو التالي:

- اسم المحاضر، الوحدة المحاضرة، الدفعة، أي التاريخ، اسم الجامعة اسم القسم، أو اسم المعهد.

ب- المخطوطات: اسم صاحب المخطوط، اسم المخطوط، بلاد المخطوط (إن وجدت) عدد الصفحات، التاريخ إن وجد.

ي- الأحاديث الإذاعية، التلفزيونية، المقابلات والمراسلات:

توثق على هذه القنوات المعرفية للإسهام في بناء بحث علمي أكاديمي بنفس الطريقة ما عدا بعض الاختلافات الطفيفة التي سنحاول الإشارة إليها وهي:

أ- توثيق الأحاديث الإذاعية، التلفزيونية: توثق على النحو التالي:

- اسم القناة، اسم الحصة، تاريخ الحصة، بلاد القناة، الموقع الإلكتروني (إن وجد). (*)

ب- المقابلات والمراسلات: نفس الطريقة تتبع ما عدا أننا نستبدل على:

- اسم المحاور، والمستوجب في المقابلات، وكذا المرسل والمرسل إليه في المراسلات، وتاريخ إجراء المقابلة، أو تاريخ عرض الحصة.

2- قائمة المصادر والمراجع الواردة باللغة الأجنبية: توثق المراجع والمصادر الناطقة باللغة الأجنبية بنفس الطريقة التي اعتمدت في رزنامة القائمة الواردة باللغة الغربية، أي طبقًا لنظام أبجدي ألفبائي، وكذا معطيات منهجية دوليّة.

3- الأنترنات: توثق المعلومات المأخوذة من الشبكة العنكبوتية على النحو التالي:

[اسم الموقع، اسم الكتاب أو المؤلف، تاريخ الاستعمال، بلاد الاستعمال] أو على النحو التالي:

اسم المؤلف، اسم المؤَلف، أو صاحب المقال، معلومات النشر إن وجدت الصفحة، على الموقع التالي:

[اسم الموقع، تاريخ الاستعمال، بلاد الاستعمال]

مثال1:

[. Le 25/01/07/ Grenoble. Francewww.islamweb.Net]

مثال2:

عباس محجوب "التربية في عصور ما قبل الإسلام وبعده على الموقع التالي:

[www.ev.edu.sa/magazine n° 47/48/6/Doc, Grenoble le 28/02/07 France]

كانت هذه إذًا المرحلة الأخيرة- مرحلة التوثيق والفهرسة التي اعتمدها الباحث كأخر الروتشات المنهجية لإخراج بحثه ووضعه في صورته الأخيرة وهنا يجدر بنا التساؤل عمّا إذا كان هذا الأخير- الباحث- قد صادف صعوبات أم لا في إنجاز بحثه العلمي الأكاديمي قائلين، متسائلين:

- ما هي الصعوبات المصادفة عند أغلبية الباحثين في إنجاز أعمالهم العلمية خاصة المبتدئين منهم وما هي الحلول أو الملاحظات التي يُمكن تقديمها لهم؟

III- تحديد الصعوبات المصادفة في إنجاز البحث وتصنيفها:

أ- تحديد الصعوبات: تأتي إشكالية البحث العلمي الأكاديمي في شكلها العام مهمة وصعبة في آن واحد بالنسبة للباحث الأكاديمي بحكم ضرورة احتكامه إلى قوانين وقواعد منهجية محكمة أهمها:

1- الصعوبات المرتبطة بالطرح المنهجي التصوري:

يجد الباحث- خاصة المبتدئ- صعوبة جمة في التعامل مع المنهجية في شكلها العام، من حيث:

أ- المفهوم: نجد الباحث المبتدئ يطرح أسئلة كثيرة في البدايات الأولى لعمله أهمها:

- ما المنهجية؟ لم المنهجية؟
- ما ضرورتها في بناء وتأسيس البحث العلمي الأكاديمي؟
- ما دور المنهجية في طرح الإشكال وتأسيسه؟ ... إلخ من الأسئلة التي تصاحب الباحث في بداية طرحه للبحث.

ب- التقنيات المنهجية الشكلية: ونقصد بها المفاهيم ذات الارتباط المباشر بالشكل الذي يصدر له البحث من حيث:

أ- كيفية تقسيمه "تقسيم البحث".

ب- كيفية التهميش له.

ج- كيفية التسويد له.

د- كيفية تبييضه.

هـ- كيفية التوثيق له.

و- الكيفية التي يوضع بها الغلاف.

ي- الخط المناسب للكتابة... إلخ من هذه المقاييس التي يجب أن تعتمد لإخراج العمل في جانبه الشكلي إخراجًا سليمًا.(*)

ج- التقنيات المنهجية المحتواتية: ونعني بها تلك الصعوبات التي يُصادفها الباحث في تأسيس محتوى مادة البحث، وأسسها ما يلي:

1- الصياغة اللغوية: كثيراً ما تتوفر المادة، إلاّ أن قراءتها ومحاولة استخلاص أفكارها وذلك من خلال تحليلها وصياغة ما يتطلبه البحث أو العمل العلمي الأكاديمي بلغة سليمة يصعب على الباحث المبتدئ.

2- تحليل بطاقات القراءة: les fiches de lecture

تعتبر قراءة بطاقات القراءة وتحليلها لأجل صياغة أفكارها وما يتطلبه البحث من بين الصعوبات التي يُصادفها الباحث.

3- التهميش وتنوع تقنياته: يُعاني الطلبة في المستويات النهائية، وبحثة الماجستير، وحتى بعض البحثة في الأقسام الثانية من التدرج "من إشكالية التهميش وهذا عائد إلى عدة أسباب أهمها:

1- تعدد الموارد – موارد المنهجية العلمية المرتبطة بهذا الجزء التقني من منهجية البحث-

2- عدم إتقان الباحث لمنهجية معينة، يعتمد تقنيتها.

3- قلة اهتمام الباحثين بالعملية التهميشية ممّا يُصعب الأمور عليهم فيها المنطقة منهجية هامة في البحث المنهجي في اللغة والعلوم الإنسانية.

4- رؤوس الأقلام والجذاذات: تأتي إشكالية الأخذ العشوائي لرؤوس الأقلام من جهة، وعدم التعامل التقني السليم مع الجذاذات ذات الصعوبة في العودة إليها أولاً، وفي حسن توظيفها ثانيًا في العمل العلمي الأكاديمي وبالتالي عدم الاستفادة منها.

5- قلة التمكن من اللغات الأجنبية، وحسن ترجمتها: يعاني الباحث في العلوم الإنسانية، وفي العلوم اللغوية وكذا في الآداب إشكالية الوافد، خاصة في الوقت الراهن حيث أصبح البحث التكنولوجي والوافد من خلاله وعن طريقه عملية بسيطة جدًا، لذلك يجد الباحث العربي ذو اللغة الوحيدة، والتقنية الإعلامية

والتكنولوجية شبه المنعدمة في حالة مأزق من التمكن من عملية ترجمة اللغة الأولى إلى اللغة الهدف "لغة البحث" ترجمة سليمة.

6- عدم التفريق بين المناهج العلمية الواجب اتباعها في البحث العلمي ذي الارتباط بالعلوم الإنسانية عامة، والبحوث ذات الصلة بالبحث اللساني والبحث التربوي والديداكتيكي خاصة البحوث التطبيقية حيث نلاحظ قلة المرافق للتطبيق يُصعب من مهمة إنجاز البحث والتعرف عليه ميدانيًا من قبل الطالب الباحث.

هذا إذًا عن بعض الصعوبات التي من الممكن أن يُصادفها الباحث لإنجاز بحثه فما الحلول التي يُمكن اقتراحها لمساعدته لتخطي هذه الصعوبات؟

4- الحلول المقترحة: كثيراً ما تداولت علينا نقائص وسلبيات منهجية متنوعة، ونحن نحاول توجيه أعمال مذكرات طلبتنا من خلال تجربتنا البسيطة في الإشراف على هذه الأعمال العلمية الأكاديمية، وانطلاقا من هذه التجربة البسيطة ومن خلال النقائص والصعوبات الملاحظ مصادفتها من قبل الطلبة، نأتي الاقتراح بعض الحلول كإجابات عن عدة أسئلة شفوية واردة أهمها:

1- ضرورة التعامل ومفهوم المنهج.

2- ضرورة التعامل والإشكالية: فهمها، فهم أبعادها، حسن طرحها، لغاية التمكن منها.

3- حسن القراءة: قراءة المادة، سيساعد على التحليل السليم وبالتالي التنظير الأسلم.

4- حسن توظيف رؤوس الأقلام.

5- حسن قراءة الجذاذات، وحسن استعمالها.

6- ضرورة التمكن من التذييلات أو التهميشات وعدم إهمالها لأنها جزء أساس من العملية المنهجية العلمية السليمة في إنجاح العمل العلمي الأكاديمي.

7- ضرورة مراعاة المفاهيم المحتوية، لأن المحتوى هو ضرورة مادية ملموسة قبل أن تكون ضرورة منهجية، فعلى الباحث التدقيق فيها كمادة خام لأجل تهيئتها للإسقاطات المنهجية.

8- ضرورة التمكن من العملية الترجمية لأنها ضرورة عصرية في الوقت الراهن بحكم سيطرتها على:

أ- المفهوم في شكله العام.

ب- المفهوم في شكله المصطلحي.

ج- المفهوم في شكله التداولي، البراغماتي، الاستغلالي النفعي.

د- المفهوم وإشكالية صياغته صياغة سليمة ووضعه في موضع إسهامي واللغات التكنولوجية الحديثة من جهة وتكنولوجيا صيغة الكلام المكتوب من جهة أخرى.

خاتمة: لأجله، نقول ونوحي:

أتت ورقتنا هذه للبحث في إشكالات البحث العلمي الأكاديمي كموضوع حاول الكثير ملامسته رغبة منهم في رسم معالم التجربة التي خاضوها في غار مفاهيمه. وتأتي ورقتي هذه لحمل هموم الباحث المبتدئ والطالب الجامعي. حاولت الإجابة عن بعض اهتماماتهم من خلال محاولتي البسيطة في:

1- التذكير بمصطلح العلم أولاً.

2- التذكير بمصطلح المنهج ثانيًا.

3- تحديد أنواع البحث العلمي من خلال تحديدي لـــ:

أ- مفهوم البحث العلمي.

ب- تاريخ البحث العلمي في العلوم الإنسانية.

4- طرائق صياغة مراحل البحث العلمي.

5- الصعوبات المصادفة في تأسيس وبناء البحث العلمي وتقنياته أو في ظل تقنياته وقواعده.

فوجدت ورقتي تتوسع أكثر فأكثر وأنا التي أردتها في شكل تسويد بسيط يُعبر عن:

1- الاهتمامات الحالية المطروحة لتأسيس البحث العلمي خاصة في جانبيه:

أ- الشكلي.

ب- المادي.

لغاية رفع مستوى البحث في ميدان العلوم الإنسانية وبالتالي العلوم اللغوية والبحوث الديداكتيكية.

2- التقنيات المنهجية في الجانب التطبيقي الذي يُعاني نقصًا ملموسًا في ميداننا هذا.

وعليه أقول.

جاء هذا العمل مفصلاً، شارحًا مراحل وأنواع العمل العلمي الأكاديمي كمحاولة مني لتقريب هذه المعطيات للطلبة الجامعيين أولاً، إعطاء بعض الرؤى لقضايا كنت أراها تحتاج إلى تحليل، أتمنى أنني أصبت، والله الموفق.

الهوامش:

1- أنظر:

أ- خالد المير، دريس قاسمي، مناهج البحث التربوي، "العدد 16"، سلسلة التكوين التربوي، إعداد محمد الخي، الرباط: 2001م، ص، ص 7.6.

ب- محمد فتحي الشنطي، أسس المنطق والمنهج العلمي، دار النهضة العربية النشر، بيروت: 1970م، ص 160.

2- Dislandshere, introduction à la recherche en éducation, Armand Colin Bourelier, 1982, p 17.

3- Juif Paul et Dourofermand, Guide de l'étudiant en sciences pédagogiques P.V.F, 1972, p 119.

4- موريس أنجرس، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، تدريبات علميّة، تر: بوزيد صحراوي كمال بوشوف، سعيد سبحون، إشراف ومراجعة: مصطفى ماضي، ط1، دار القصبة للنشر، الجزائر: 2004: ص 16، 17.

5- الخليل بن أحمد الفراهيدي، معجم العين، ج3، د ط، باب "هجن"، المكتبة الوظيفية، بغداد: 1981م، ص 392.

6- ابن منظور، لسان العرب، ج2، د ط، دار الطباعة والنشر، بيروت: 1955م، ص 383.

7- معجم الوسيط، ج2، ط3، باب "نهير" ، مطابع أوقست، بيروت: 1965م، ص 995.

8- Dictionnaire Larousse, des noms connus, des noms propres, précise de grammaire, édition Larousse, p 262.

* « Le mot méthodologie d'origine grecque signifie chemin : celui tracé à l'avance qui conduit un raisonnement… ».

9- Encyclopédia, Universaliste, Corpus 15 ; édition Paris.

10- أحمد عبد الرحمان بدوي، مناهج البحث العلمي، ط3، وكالة المطبوعات، الكويت: 1977م ص 3.

11- أحمد بدر، أصول البحث العلمي ومناهجه، ط5، وكالة المطبوعات، الكويت: 1976م، ص 5.

12- محمد صلاح السمّاك، فن تدريس اللغة العربية، د ط، كليّة التربية، مطبعة الأنجلو المصرية، مصر: 1975م، ص 77.

13- محمد السناوي، محمد الحمون، آمال بكري، أساليب تعليم الأطفال الكتابة والقراءة، ط1، دار الصفاء للتوزيع والنشر، عمان: 2001م، ص، ص 15، 16.

14- تركي رابح، الشيخ عبد الحميد بن باديس، ط4، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر: 1984م ص 302.

15- أمينة بلعلى، أسئلة المنهجية العلميّة في اللغة والأدب، ط1، دار الأمل للطباعة والنشر، تيزي وزو: 2005م، ص 21.

16-Jean Pierre Cuq ; Dictionnaire de didactique du Français ; Langue étrangère et seconde ″ ASDIFELE″, clé international, Paris, 2003, p 166-167.

17- الجابري محمد عابد، مدخل إلى الفلسفة والعلوم، دار النشر المغربية، الرباط: د ت، ص 34.

18- مناهج البحث التربوي، ص 15.

19- فتيحة حداد، تطوير مناهج تعليم اللغة العربية في الجزائر، 1830م- 1890م، دراسة تاريخية، نقدية رسالة دكتوراه، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، تحت الطبع، ص 11.

20- موريس أنجرس، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، ص، ص 298- 304.

21- خالد المير، إدريس القاسمي، مناهج البحث التربوي، ص، ص 24، 25.

22- موريس أنجرس، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، ص 35.
23- G- Delandsherre, Introduction à la recherche en éducation, p 96-97.
24- أمينة بلعلى، أسئلة المنهجية العلمية، ص 89.
25- أمينة بلعلى، أسئلة المنهجية العلمية، ص 96.

*- هناك من يُقسمها إلى نوعين: النصوص النظرية، النصوص الإبداعية، حيث يأتي النوع الأول ذو لغة اعتيادية مألوفة ويأتي النوع الثاني ذو لغة تخيلية غير مألوفة، أو بما تعرف بأنها «ذلك العنف المنظم المرتكب بحق الكلام الإعتيادي » أو هي- كما يقول الباحث الروسي "رومان جاكبسون": "تلك اللغة المنحرفة بصورة منظمة عن الكلام اليومي"، أنظر: تيري إڤلتون، نظرية الأدب، تر: ثائر ديب، سلسلة الدراسات النقدية والأدبية- منشورات وزارة الثقافة، دمشق، سوريا: 1995م، ص 11.

**- متعددة أهمها تلك الحاملة مؤشرات لفظية أو تلفظية معجمية تركيبية والتي تساعد على فهم النص وحسن استغلاله.

26- محمد الدريج، استراتجيات الخطاب الديداكتيكي في التعليم الثانوي، ص 16.
27- استراتجيات الخاطب الديداكتيكي في التعليم الثانوي، ص 16.
28- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.
29-أمينة بلعلى، أسئلة المنهجية العلمية، ص 97.

*- نريد الإشارة هنا إلى أن التسويد كعملية منهجية تنظيمية قد عرفت في الدراسات المنهجية الحديثة كثيراً من المفارقات أهمها: تلك الآراء القائلة بعدم تصنيف هذه المرحلة حاليّا ضمن مراحل إنجاز البحث العلمي الأكاديمي على الرغم من إصرار بعض الباحثين عليها مثل الباحث على جواد الطاهر في مرجعه: منهج البحث الأدبي، لمطابع المؤسسة العربية للدراسات والنشر بيروت لسنة 1979م في ص 105 وما فوق.

30- ينظر، أمنة بلعلى، أسئلة المنهجية العلمية، ص، ص 108، 111.
31- محمد مكى، إستراتجيات الخطاب الديداكتيكي في التعليم الثانوي، سلسلة علم التدريس، دفاتر التربية، العدد "5"، منشورات رمسيس الرباط: 1998م، ص 15.
32- Michel Beand, l'art de la thèse, comment préparé et rédiger une thèse de doctorat, de magistère, ou un mémoire de fin de licence, confection Guides Approches , Anime par mustapha Madi, édition, Casbah, Alger, 1999, la découverte, Paris 1998, p 75.

*- « Il existe certainement plusieurs méthodes et probablement chacun doit inventer sa méthode, pour ceux qui sont désemparés devant l'ampleur de la documentation et la difficulté de la rédaction ; voici une méthode éprouvé qui permettra à tous ceux qui ont un bon plan de rédaction.

- Ont rassemblé les matériaux nécessaires.
- savent rédiger trois pages cohérentes, de rédiger les 300, ou 400 pages de la thèse… ».

33- أسئلة المنهجية العلمية، ص 117.

34- M- Beand, l'art de la thèse, p 99, 100.

*- "… les mots de bas de page servent à indiquer la source (d'une citation d'un élément d'analyse, d'un chiffre, etc)… comme elles servent aussi à des renvois internes…".

**- هناك أراء أخرى بالنسبة لهذا التعريف، نحو ما هو عليه الحال عند أ/غازي عناية في مؤلفه، إعداد البحث العلمي، وكذا أ/علي جواد الطاهر في كتابه: منهج البحث الأدبي.

35- أسئلة المنهجية العلمية في اللغة والأدب، ص 141.

36- ثريا ملحس، منهج البحوث العلمية للطلاب الجامعيين، ط3، دار الكتاب اللبناني، كتب المدرسة، بيروت: 1983م، ص 172.

*- نحو: - الفزياء النووية
- الرياضيات النووية.
- الإلكتروتقنية.
- الهندسة الإلكترونية.
- الإعلام الآلي... إلخ.

37- أنظر:

A- Jean Fragriére, comment réussir un mémoire, édition Dumod, Paris 1996.

B- Michel Beaud, l'art de la thèse, comment préparer et rédiger une thèse de doctorat, de magister, ou un mémoire de fin de licence, éditions Casbah 1999.

C- Vairel Hèlène, la présentation matérielle d'un manuscrit dactylographie Nathan, Paris, 1989, p 160.

د- موريس أنجرس، منهجية البحث في العلوم الإنسانية، تر: يزيد صحراوي وآخرين، دار القصبة، الجزائر: 2004م.

*- سنعود إليها في العنصر التالي.

38- أنظر لهذا: أسئلة المنهجية العلمية، مرجع سابق، ص 166.

*- ضرورة الإشارة في بعض الأحيان إلى مقدم الحصة إن كانت لصيقة به أي أنها (الحصة) تقدم من قبله لمدة طويلة نحو ما هو عليه الحال مثلاً في الحصص التالية:

1- في دائرة الضوء ← كريم بوسالم، القناة الأولى الأرضية الجزائرية.

2- بلادونا، أو تمورثنا ← شريف معمري، القناة الوطنية الرابعة (كانت تعرض من قبل في القناة الأولى الوطنية الناطقة باللغة العربية).

*- حتى أن هناك من الباحثين من يجعل مسألة التجليد من بين تلك الصعوبات الشكلية المصادفة في نهاية البحث.

المنهج الوصفي في النحو العربي

أ. عمر بورنان
معهد اللغات والأدب العربي (البويرة)

بسم الله الرحمن الرحيم، والصلاة والسلام على محمد وعلى آله وصحبه وسلم تسليما كثيرا، أما بعد: فإنه من المسلَّم به لدى الباحثين اللغويين لشهرته عندهم، ورسوخه في أذهانهم أن النحو العربي ظهر بدافع ديني، مما جعل بعضهم يعتقد أن المنهج النحوي المتبع سيسوده نوع من التعصب لعدم استناده إلى المبادئ العلمية، لأنهم يعتقدون أن الدافع الديني سيسيطر عليهم، فينساقون وراء إثبات شعائره ولو خالفوا بذلك المناهج العلمية الدقيقة، ومما يزيد هذا الاعتقاد قوةً ما ذهب إليه بعض المستشرقين ومن تبعهم من الباحثين العرب مقتنعين بحججهم، أو مقلدين لهم دون تمحيص لأقوالهم، وتدقيق النظر في نتائجهم، من أن اللغة العربية لم تكن مُعْربة في العصرين الجاهلي وصدر الإسلام، وإنما النحاة هم الذين اخترعوا هذه الحركات وسنوا لها قواعد وحثوا الناس على الالتزام بها!

لذلك أود النظر في هذا الاعتقاد، وذلك بالرجوع إلى المنهج المتبع في الدرس النحوي العربي، معتمدا على بعض ما جاء في كتاب سيبويه، باعتباره أقدم مصدر نحوي بين أيدينا، وكونه حاملا أمينا لآراء المؤسسين الأوائل للنحو العربي وعلى ضوئه نحكم على المنهج المتبع عند النحاة القدامى.

1. تعريف المنهج الوصفي: المنهج لغةً الطريق الواضح[1]، ومنه أُخذ مصطلح مناهج البحث التي يراد بها «الطرق التي يسير عليها العلماء في علاج المسائل والتي يصلون بفضلها إلى ما يرمون إليه من أغراض[2]» وإنما سميت

كذلك لأنها تجعل طريق الباحث واضحة، ونتائجه دقيقة، فلا يشوبها شيء من الذاتية، ولا تنحرف به العواطف نحو أحكام غير علمية.

تشارك العلومُ اللغوية بقية العلوم في مناهج البحث مع وجود خصائص لكل علم. وما يهمنا في هذه المداخلة المنهج الوصفي دون غيره، وهو المنهج الذي يوصف في علم اللغة «بأنه علم ساكن Static، ففيه توصف اللغة بوجه عام على الصورة التي توجد عليها في نقطة زمنية معينة ليس ضروريا أن تكون في الزمن الحاضر[3]» ولكن يمكن أن يصف الدارس لغة كانت مستعملة في زمن سابق عليه وهذا ما فعله النحاة العرب القدامى كما سنرى فيما يلي من هذه المداخلة.

وأول ما يبدأ به اللغوي المتبع للمنهج الوصفي الملاحظة التي تنقسم أقساما عديدة حسب المعيار المعتمد في تقسيمها[4]، نقتصر على ما كان له وجود في الدرس النحوي العربي وهي:

أ.**الملاحظة المباشرة:** قبل وصف شيء ما، لا بد من إلقاء نظرة متمعنة عليه، لنعرف مميزاته فنذكرها في وصفنا له، ولا تخرج اللغة عن هذا الحد، فهي ظاهرة صالحة للملاحظة والوصف؛ ويقصد بالملاحظة المباشرة تلك الملاحظة التي «لا يُلتَجَأ فيها إلى التجارب ولا تستخدم فيها الأجهزة، بل يقتصر فيها على ملاحظة الظواهر اللغوية في حالاتها العادية، ولا يستعين فيها الباحث بغير حواسه وقواه العقلية[5]» وهي تنقسم بدورها أقساما متعددة نقتصر في هذه المداخلة على ما يتفق والدرس النحوي العربي، «فتنقسم باعتبار نوع الظواهر اللغوية التي تعالجها إلى قسمين: ملاحظة صوتية phonétique وهي ملاحظة الظواهر اللغوية المتعلقة بالصوت؛ وملاحظة دلالية sémantique وهي ملاحظة الظواهر اللغوية المتعلقة بالدلالة[6]» ولا بد أن هذين النوعين من الملاحظة لهما حضور في الدرس النحوي العربي، فالملاحظة الصوتية مستعملة في دراسة الأصوات العربية وأثناء محاولة حصر الأبنية الصرفية للكلمات، والملاحظة الدلالية وإن كانت متعلقة بدراسة الجانب المعجمي للألفاظ، وما يطرأ عليها من تغيرات دلالية إلا أنه يمكن إدراج الدراسة

النحوية فيها، لأن لتغير حركات الإعراب أثرا بارزا في المعنى حتى قيل الألفاظ مغلقة على معانيها حتى يفتحها الإعراب وهو أبرز ظاهرة تناولها النحو العربي.

كما أنه يمكن تحديد أنواع الملاحظة بالنظر إلى الطريقة التي يتبعها الباحث أثناء ملاحظته، فقد يلاحظ كلامه الشخصي ويدرسه، وهذه الطريقة تسمى الملاحظة الذاتية، وهي غير موجودة في الدرس النحوي العربي، وقد يلاحظ الباحث كلام غيره وهذا ما يسمى بـــ «الملاحظة الخارجية objectif، وهي ملاحظة الباحث لما يصدر عن شخص آخر من ظواهر لغوية بدون أن يكون لهذا الشخص الآخر أي دخل في الملاحظة. وهذا القسم الأخير ينقسم هو نفسه قسمين: ملاحظة خارجية سلبية passive؛ وملاحظة خارجية إيجابية positive. فالسلبية هي ما يترك فيها الملاحظ (بفتح الحاء) على حالته الطبيعية، بأن يقتصر الباحث على الاستماع إليه وهو يتحدث حديثا عاديا. والإيجابية هي ما يعمل فيها الباحث على توجيه الشخص الذي تجرى عليه الملاحظة وجهة معينة، بأن يلقي عليه أسئلة خاصة في الموضوعات التي يهمه بحثها، ليصل على ضوء إجاباته إلى الوقوف على ما يعنيه الوقوف عليه[7]» ونوعا الملاحظة الخارجية السلبية منها والإيجابية موجودتان في الدرس النحوي العربي فمثال الأول: استشهاد النحاة بكلام العرب العادي وهو الغالب على الدرس اللغوي العربي بشكل عام لغة ونحوا، ومثال الثاني ما نقل عن الكسائي أنه قال «لقيت أعرابيا فجعلت أسأله عن الحرف بعد الحرف والشيء بعد الشيء أقرنه بغيره فقال: تالله ما رأيت رجلا أقدر على كلمة إلى جنب كلمة أشبه شيء بها وأبعد شيء منها منك[8]»، وكان ابن جني يسأل عن بعض الموضوعات ليصل إلى نتائج محددة من ذلك ما رواه هو عن نفسه قائلا: «وسألته يوماً فقلت له[*]: كيف تجمع "دكاناً"؟ فقال: دكاكين. قلت: فسرحاناً؟ قال: سراحين. قلت: فقرطاناً؟ قال: قراطين. قلت: فعثمان؟ قال: عثمانون. فقلت له: هلا قلت أيضاً عثامين؟ قال: أيش عثامين! أرأيت إنساناً يتكلم بما ليس من لغته؟ والله لا أقولها أبداً[9]» وقال في موضع آخر: «وسألت يوماً أبا عبد الله محمد بن العساف العقيلي الجوثي التميمي - تميم جوثة -

فقلت له: كيف تقول: ضربت أخوك؟ فقال: أقول: ضربت أخاك. فأدرته على الرفع فأبى وقال: لا أقول: أخوك أبداً. قلت: فكيف تقول ضربني أخوك؟ فرفع. فقلت: ألست زعمت أنك لا تقول: أخوك أبداً؟ فقال: أيش هذا! اختلفت جهتا الكلام[10]».
ومهما تكن سلبيات الملاحظة المباشرة فإنها سارت بالنحو العربي خطوات معتبرة وحقق بها النحاة نتائج مذهلة، ومع أن الإنسان امتلك في العصر الحديث آلات متطورة، وتقنيات حديثة، إلا أنه لم يتخل عن الملاحظة المباشرة لأنها لا تزال «... من أهم الطرق المستخدمة في علم اللغة ومن أعمها نفعا وأكثرها إنتاجا. ولا يمكن لأية شعبة من شعبه الاستغناء عنها، بل إن بعض الشُّعب لا يواتيها في بحوثها إلا هذه الطريقة[11]» ذلك لأن دور الآلات الحديثة ينحصر في مساعدة الباحث على الوصول إلى نتائج أكثر دقة مزودة بالمعطيات الإحصائية أحيانا، ولكنها لا تغني مهما كانت دقتها عن الملاحظة المباشرة.

2. **أسس المنهج الوصفي في النحو العربي وأدلته:** اتبع النحاة العرب منهجا وصفيا، ووضعوا من خلاله قواعد اللغة العربية الفصحى، ويمكننا إثبات هذا الحكم بذكر الأدلة التالية:

1. **تحديد المكان:** من المعلوم أن الأحكام النحوية مستنتجة من كلام العرب، فالنحاة حددوا المكان المتمثل في القبائل التي لم تخالط الأعاجم حتى يتمكنوا من دراسة اللغة العربية التي أنزل بها القرآن الكريم، وبهذا الإجراء يكون النحاة واللغويون العرب قد حددوا المدونة التي يتناولونها بالدراسة مما يضمن لهم نتائج وأحكاما مطردة، ولو تركوا المجال مفتوحا لدرسوا اللغة العربية وهي مختلطة بلغات أخرى، فيجدون اللغة المدروسة خليطا من لغات أخرى يصعب معها تحديد خصائص تلك اللغة، ولعل من فوائد الاقتصار على القبائل التي لم تخالط الأعاجم استبعاد اللجوء إلى مقارنة لغات أخرى باللغة العربية، فلا مجال للمقارنة إذا كانت المدونة المدروسة محتوية على لغة واحدة لم تختلط بغيرها.

2. **تحديد الزمان:** وحددوا الزمان الذي أسموه عصر الاحتجاج، وبذلك يكون النحاة واللغويون قد درسوا اللغة العربية دراسة آنية، فهذا التحديد للزمان

والمكان إجراء علمي متفق مع المنهج الوصفي، مطابق لما يسمى في اللسانيات بالدراسة الآنية للغة.

3. **استنتاج القواعد من كلام العرب:** ثم نظروا في كلام العرب شعرا ونثرا، وانطلقوا منه لاستنتاج قواعدهم النحوية، وكانوا لا يخرجون عن تلك الشواهد أبدا، بل إنهم إن وجدوا شاهدا مخالفا للقواعد التي توصلوا إليها احتفظوا به وإن لم يقيسوا عليه، وما زالت الكتب النحوية تذكر شواهد مثل: هذا جحر ضب خرب، وإن هذان لساحران، وإن أباها وأبا أباها، وغير ذلك كما رووا اللهجات المختلفة لبعض الشواهد كقولهم: ما الطيب إلا المسك بالرفع أحيانا وبالنصب أحيانا أخرى، ولو لم يكن الدرس النحوي العربي وصفيا لاعتبر النحاةُ العربَ مخطئين في كل كلام لم يوافق قواعدهم ولكنهم لم يفعلوا ذلك، بل رووا ما وصل إليهم من كلام العرب بما في ذلك المخالف للأعراف النحوية.

4. **الرجوع إلى العرب عند الاختلاف:** ومما يثبت أن النحاة كانوا يتبعون منهجا وصفيا أنهم يقرون ما أثبته الاستعمال فإذا اختلف النحاة حول قضية ما رجعوا إلى الأعراب ليحكموا بينهم، والمناظرة المعروفة بالمسألة الزنبورية(*) خير دليل على ذلك.

5. **النصوص الواردة في كتاب سيبويه:** والمتفحص لكتاب سيبويه يجده مليئا بعبارات دالة على أنه لم يزد على وصف كلام العرب، فهو يوصي المتكلم أولا والدارس ثانيا بقوله: «فاستحسن من هذا ما استحسن العرب، وأجزه كما أجازته[12]» ولو كان يوصي المتكلم وحده لما قال «أجزه كما أجازته» وإنما لفت انتباه الدارس إلى أن ما أجازته العرب في كلامها جائز يجب ألا يخالف من أجل قاعدة نحوية، وأمثال هذا النص كثيرة في كتاب سيبويه كقوله: «والترحم يكون بالمسكين والبائس ونحوه، ولا يكون بكل صفة ولا كل اسم، ولكن ترحم بما ترحم به العرب[13]» وقوله: «فهذا أمر النكرة، وهذا أمر المعرفة، فأجره كما أجروه وضع كل شيء موضعه[14]» وأحيانا يصرح بأن الأولوية لكلام العرب ولو خالف القواعد النحوية، كقوله: «ولو قالت العرب اضرب أيٌّ أفضلُ لقلتَه، ولم يكن بد من

متابعتهم[15]» ولعل أوضح نص في هذا الباب قوله: «وإن أضفت إلى عباديد قلت: عباديدي؛ لأنه ليس له واحد؛ وواحده يكون على فعلول أو فعليل أو فعلال؛ فإذا لم يكن له واحد لم تجاوزه حتى تعلم؛ **فهذا أقوى من أن أُحْدِثَ شيئا لم تتكلم به العرب**[16]» يلاحظ من هذا النص أن سيبويه ملتزم بالدراسة الآنية للغة العربية ويرى أن إثبات ما تكلمت به العرب وسمع منها أقوى من أن يحدث شيئا لم تتكلم به العرب انطلاقا من القواعد التي استنبطها هو من خلال القياس.

إن الناظر في كتب النحاة القدامى، يكتشف منهجهم القائم على تحديد المدونة تحديدا علميا دقيقا، وذلك باتفاقهم على دراسة لغة رقعة جغرافية واحدة والاقتصار على مدة زمنية محددة، كما يلمس التزامهم بما سمع من أفواه العرب، ولم يتدخلوا في اللغة المدروسة أي تدخل وإنما اقتصروا على استنتاج قواعدها وبيان خصائصها، وإن وجد في الدرس النحوي العربي القديم ما يوحي بأنه درس معياري يجبر المتكلم على نمط من الكلام، ويوجه لغته توجيها ما، فإن ذلك يعود إلى أمور لا تختلف والمنهج الوصفي الذي أثبتناه له في هذه المداخلة نذكر منها:

1. يجب على الدارس وضع النحاة العرب في زمانهم، والنظر في الأسباب التي أدت بهم إلى دراسة اللغة حتى لا ينقدهم بمبادئ لم تعرف في عصرهم، ولا عرفت إلا بعد قرون من القيام ببحوثهم، فهم مؤسسون لمنهج علمي، والمؤسس يجوز له ما لا يجوز لمن بعده.

2. وقد يجد الباحث كثرة التعليلات النحوية، والتعقيدات التي تبدو له لا فائدة منها، وليس لها أي علاقة بالمنهج العلمي بشكل عام وبالمنهج الوصفي بشكل خاص، وهو على صواب في هذا الرأي، وإنما عليه أن ينظر في كتب النحاة الأوائل، ولا يحكم على جميع النحاة بما وجده في كتب بعض المتأخرين، لاختلاف منهج المتأخرين منهم عن المتقدمين، قال ابن خلدون متحدثا عن التأليف في علم النحو: «وبالجملة فالتآليف في هذا الفن أكثر من أن تحصى أو يحاط بها، وطرق التعليم فيها مختلفة، فطريقة المتقدمين مغايرة لطريقة المتأخرين[17]» فالمنهج الوصفي إذن عرف عند المتقدمين من النحاة زمنا وعلما.

3. وقد يجد الدارس بعض الاحتمالات التي لا وجود لها في الواقع اللغوي، فإنما فعلوا ذلك للرياضة الفكرية، وقد عقد لذلك ابن جني في الخصائص بابا سماه: (باب في المستحيل، وصحة قياس الفروع على فساد الأصول) وقال عنه: «اعلم أن هذا الباب، وإن ألانه عندك ظاهر ترجمته، وغض منه في نفسك بذاذة سمته، فإن فيه من ورائه تحصينا للمعاني، وتحريرا للألفاظ، وتشجيعا على مزاولة الأغراض... ليكون ذلك مدرجة للفكر، ومشجعة للنفس، وارتياضا لما يرد من ذلك الطرز. وليس لك أن تقول: فما في الاشتغال بإنشاء فروع كاذبة، عن أصول فاسدة وقد كان التشاغل بالصحيح، مغنيا عن التكلف للسقيم...[18]» ولعل ذلك راجع إلى التأثر بالمذهب الحنفي المعروف بالفتوى في مسائل محتملة.

وجملة الأمر أن النحو العربي نشأ نشأة علمية، يستنتج ذلك من تحديده للمدونة تحديدا دقيقا بضبط المكان والزمان، واعتماده على الملاحظة المباشرة سواء الإيجابية أو السلبية، ومن حكم عليه بغير ذلك فيجب عليه نقده بمعطيات زمانه لا بمعطيات زماننا.

الهوامش:

1- مجمع اللغة العربية بالقاهرة، المعجم الوسيط، ط4. القاهرة: 1425هـ، 2004م مكتبة الشروق الدولية، مادة (نهج).

2-علي عبد الواحد وافي، علم اللغة، ط9. مصر: 2004، دار نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، ص33.

3- علي زوين، منهج البحث اللغوي بين التراث وعلم اللغة الحديث، ط1. بغداد: 1986 دار الشؤون الثقافية العامة، ص10، 11.

4- ينظر: علي عبد الواحد وافي، علم اللغة، ص33- 52.

5- نفسه، ص34، 35.

6- نفسه، ص35.

7- نفسه، ص36.

8- أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ، البيان والتبيين، تحقيق وشرح عبد السلام محمد هارون، دط. بيروت: دس، دار الجيل، ج2، ص297.

*- يتحدث عن أبي عبد الله الشجري

9 - أبو الفتح عثمان بن جني، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، دط. بيروت: دس المكتبة العلمية، ج1، ص242.

10 - نفسه، ج1، ص76.

11 -علي عبد الواحد وافي، علم اللغة، ص40.

*- ينظر: جلال الدين السيوطي، الأشباه والنظائر، مراجعة فايز ترحيني، ط3. بيروت: 1417هـ، 1996م، دار الكتاب العربي، ج3، ص87، 88.

12- أبو بشر عمرو بن قنبر سيبويه، الكتاب، تحقيق عبد السلام محمد هارون، ط1 بيروت: دس، دار الجيل، ج2، ص69.

13- نفسه، ج2، ص75.

14- نفسه، ج2، ص114.

15- سيبويه، الكتاب، ج2، ص402.

16- نفسه، ج3، ص379.

17- عبد الرحمن بن محمد بن خلدون، المقدمة، ضبط محمد الإسكندراني، ط2 بيروت: 1419هـ، 1998م، دار الكتاب العربي، ص502.

18- ابن جني، الخصائص، ج3، ص328، 329.

منهج تحليل المحتوى، بين الالتزام الموضوعي والأحكام الذّاتية (دراسة في المفاهيم وإشكالات التّطبيق)

أ. صليحة خلوفي
جامعة تيزي وزو

مقدمة: يعدّ تحليل المحتوى الإعلامي من الأساليب البحثية الحديثة والقديمة – في الوقت نفسه– في تقييم المادة الإعلامية، وعند قولنا الحديثة القديمة نقصد أنّ هذا الأسلوب في مجال البحث والتنظير قد مضت عليه مدّة طويلة، ويعدّ قديما حيث ظهرت بوادر البحث في المدّة التي تمتدّ إلى بدايات القرن العشرين على يد بعض الدّارسين الأميركيّين، إلا أنّ الانفجار والاهتمام العالمي به ظهر من خلال الكمّ الإعلامي الهائل الذي طرأ على المنتج الإعلامي، في منتصف القرن نفسه نتيجة لتطوّر وسائل الاتّصال ونموّ الخطّ الإنتاجي الهائل لوسائل الإعلام مما دفع للحاجة إلى دراسة الرسائل الخفيّة من وراء المادة الإعلامية بالنسبة للمتلقي أيضا تقييم العمل الإعلامي بالنسبة للمؤسسة الإعلاميّة ذاتها.

عند بحثي حول هذا المنهج وجدت كثيراً من الآراء المتباينة والأقوال المختلفة حول طبيعة مفهوم تحليل المحتوى. فمنهم من يخلط بينه وبين تحليل المضمون، وبعضهم يتحدّث عن تحليل المحتوى لكنّه يعني بذلك المنهج الوثائقي والإشكالات المطروحة في هذه الدّراسة:

– ما المقصود بمنهج تحليل المحتوى؟ ما هي ظروف نشأة هذا المنهج؟ ولماذا يخلط الباحثون بينه وبين مناهج علمية أخرى؟ وما هي اتجاهاتهم في تعريف هذا المنهج؟ ما هي خطوات منهج تحليل المحتوى؟ ما هي إشكالات تطبيق هذا

المنهج؟ أو بتعبير آخر: ما هي إيجابيات وسلبيات هذا المنهج؟ وكيف يتعامل الباحث مع المادة المدروسة؟ وما طبيعة الأحكام التي يطلقها على الظاهرة المدروسة، أهي ذاتية أو موضوعية؟

- **لمحة تاريخيّة عن منهج تحليل المحتوى:** لا يوجد تاريخ دقيق لبدايات تحليل المحتوى وإنّما تعود بداياته إلى **(لازويل)** Lasswill وزملائه في عام 1930م عندما كانوا في مدرسة الصّحافة في ولاية كولومبيا بأمريكا، ثم تبعته الدراسة التي أجراها **(سبيد)** Speed لمقارنة التّغيّر في طبيعة الحدّ من صحف نيويورك بعد محاولة جريدة نيويورك تايمز زيادة توزيعها بتخفيض الثّمن وزيادة الحجم واتّجاهها إلى الإثارة في تحرير الموضوعات الصّحفيّة.

وأصبحت الدّراسات التي تطبّق تحليل المحتوى من الدّراسات المتميّزة التي طبّق فيها نموذج لتحليل المحتوى، ومن هذه الدّراسات دراسة **(ويلي)** Willey للصحف الإقليمية التي استخدم فيها الفئات نفسها والمقاييس نفسها لدراسة تطوّر الصّحف الإقليميّة الأسبوعيّة التي كان يعتمد عليها وحدها خلال حرب الاستقلال الأمريكيّة.

ثم توالت الدّراسات المرتبطة بتحليل المحتوى كمنهج علمي حيث أجرى **باركوس** دراسة تحليليّة كمية على **1719** بحثا ومرجعا في تحليل المحتوى بعد تصنيفها إلى فئات لأغراض التّحليل وأصبحت تعقد المؤتمرات والنّدوات، ومن ذلك المؤتمر القومي الأمريكي الذي عقد عام **1967م** لتحليل المحتوى وهو المؤتمر الأوّل الذي خصّص لهذا الموضوع حيث نوقشت خلاله العديد من البحوث الخاصة بنظم تحليل المحتوى[1].

أما في البلدان العربيّة فظهر في مجال الدّراسات الاجتماعيّة أوّلا ثمّ تلاه المجال الإعلامي عندما أنشئت كلّية الإعلام في مصر عام **1970م** حيث بدأت الدّراسات والبحوث الإعلامية تطبق منهج تحليل المحتوى بأدواته وأساليبه، وهكذا

بدأت الرّسائل الجامعيّة من ماجستير ودكتوراه تعتمد على منهج تحليل المحتوى في أبحاثها وأطروحاتها في مختلف جامعات البلدان العربيّة.

➢ **مفهوم التّحليل** analyse: هو تلك العمليات العقلية التي يستخدمها الباحث في دراسته للظّواهر والأحداث والوثائق لكشف العوامل المؤثّرة في الظّاهرة المدروسة، وعزل عناصرها عن بعضها البعض ومعرفة خصائص هذه العناصر وطبيعة العلاقات القائمة بينها وأسباب الاختلافات ودلالاتها، لجعل الظواهر واضحة ومدركة من جانب العقل.

➢ **مفهوم المحتوى:** هو كلّ ما يقوله أو يكتبه الفرد ليحقق من خلاله أهداف اتّصاله مع الآخرين، فقد يكون عبارة عن خطاب أو قرار أو أعمال عادية تتمّ على مستوى المؤسسات الاجتماعية أو الإدارية أو الإعلامية.[2]...

➢ **مفهوم تحليل المحتوى:** اختلف علماء التّربية والباحثون في منهجية البحث حول مفهوم تحليل المحتوى، وسأصنف هذا الاختلاف إلى فئتين متغايرتين تماما من حيث تحديدهم لمفهوم تحليل المحتوى:

الفئة الأولى: ترى تحليل المحتوى أنه يستهدف الوصف الدّقيق والموضوعي وبعضهم يرى أنّه يهدف إلى التصنيف الكمّي لمضمون معيّن والبعض الآخر يرى أنّه تصنيف سمات الأدوات الفكريّة في فئات ومن هؤلاء:

1- **كابلان** Kaplan: يرى بأنّ تحليل المحتوى يهدف إلى التّصنيف الكمّي لمضمون معيّن في ضوء نظام الفئات صمم ليعطي بيانات مناسبة لفروض محدّدة خاصّة بهذا المضمون[3].

2- **جانيس** Janis: يرى بأنه أسلوب لتصنيف سمات الأدوات الفكريّة في فئات طبقاً لبعض القواعد التي يراها المحلّل كباحث علمي[4].

3- بيرلسون Berelson: يعرف تحليل المحتوى بأنّه أحد أساليب البحث العلمي التي تهدف إلى الوصف الموضوعي والمنظّم والكمّي للمضمون الظّاهر من مواد الاتّصال[5].

4- **عبد الباسط محمّد** حيث يقول: تحليل المحتوى هو أسلوب يهدف إلى الوصف الموضوعي المنظّم الكمّي للمحتوى الظّاهر للاتّصال[6].

5- **زيدان عبد الباقي:** يرى أنّ تحليل المضمون من وجهة نظره هو منهج و أداة للوصف الموضوعي المنظّم والكمّي للمحتوى الظاهر للاتّصال، وأنّه يستخدم في تصوير الأوضاع الاجتماعيّة والاقتصاديّة والسّياسيّة القائمة في المجتمع[7].

الفئة الثانية: وهم الذين خلطوا بين مفهوم تحليل المحتوى وبين المفاهيم الأخرى كتحليل المضمون أو المنهج الوثائقي ومن هؤلاء:

1- **باد** Budd: ويرى أنّ تحليل المحتوى أسلوب منظّم لتحليل مضمون رسالة معيّنة أنّه أداة لملاحظة وتحليل السّلوك الظّاهر للاتّصال بين مجموعة منتقاة من الأفراد القائمين بالاتّصال[8].

2- **لازويل** Lasswill: ويرى أنّ تحليل المحتوى يستهدف الوصف الدّقيق والموضوعي لما يقال عن موضوع معيّن في وقت معيّن[9].

3- **حسين الهبائلي: يعرّف** تحليل المحتوى بأنّه البحث عن المعلومات الموجودة داخل وعاء ما، والتّفسير الدّقيق للمفهوم أو المفاهيم التي جاءت في النّص أو الحديث أو الصّورة، والتّعبير عنها بوضوح وموضوعيّة وشموليّة ودقّة.[10]

4- **محمد الجوهري:** يرى أنّ تحليل المضمون طريقة تمكّن عالم الاجتماع من ملاحظة سلوك الأفراد بطريقة غير مباشرة من خلال تحليله للأشياء.[11]

أما التعريف الذي يعدّ من أشمل هذه التعريفات وأوضحها في تحديد مفهوم تحليل المحتوى فهو ما ذكره الدكتور العساف وهو: تعريف لبيرلسون الذي يقول: **«منهج تحليل المحتوى هو عبارة عن طريقة بحث يتمّ تطبيقها من أجل الوصول**

إلى وصف كمّي هادف ومنظّم لمحتوى أسلوب الاتّصال[12]» لأنّه يؤكّد على الخصائص التالية:

-تحليل المحتوى لا يجري بغرض الحصر الكمّي لوحدة التّحليل فقط وإنّما يتعدّاه لمحاولة تحقيق هدف معيّن.

-أنّه يقتصر على وصف الظاهر وما قاله الإنسان أو كتبه صراحة فقط دون اللّجوء إلى تأويله.

-أنّه لم يحدّد أسلوب اتصال دون غيره ولكن يمكن للباحث أن يطبّقه على أيّ مادة اتّصال مكتوبة أو مصورة.

أنّه يعتمد على الرّصد التّكراري المنظّم لوحدة التّحليل المختارة.

- **اتّجاهات حول طبيعة مفهوم تحليل المحتوى:**

هناك اختلاف في بعض المحدّدات الخاصّة بتعريف تحليل المحتوى، يمكن من خلالها تصنيف اتّجاهات التّعريف في اتّجاهين أساسيين[13]:

1- **الاتّجاه الأوّل:** هو الاتجاه الوصفي في تحليل المحتوى والذي عاصر فترة النّشأة واستمر بعد ذلك وعنه استعار بعض الباحثين في مصر التعريف وخاصة في بحوث علم الاجتماع.

2- **الاتّجاه الثاني:** وهو الاتجاه الاستدلالي في التّحليل الذي يتخطّى مجرّد وصف المحتوى إلى الخروج باستدلالات عن عناصر العملية الإعلاميّة والمعاني الضّمنيّة أو الكامنة في المحتوى والذي ظهر في نهاية الخمسينات.

- **الفرق بين تحليل المحتوى وتحليل المضمون والمنهج الوثائقي:**

من خلال استعراضنا لعدد من تعريفات الباحثين اتّضح أنّ هناك خلطاً واضحاً في مفهوم تحليل المحتوى، فمنهم من يتحدّث عن المنهج الوثائقي تحت مسمى تحليل المحتوى، ومنهم من يدرج تحليل المضمون تحت منهج تحليل المحتوى حتّى أنّ كتاب سمير محمد حسين اسمه (تحليل المضمون تعريفاته

ومفاهيمه ومحدّداته) وهو يريد بذلك تحليل المحتوى. ولكن هناك فرقاً بينهما في التّعريف واستعمالات كلّ واحد منهم:

-**تحليل المضمون:** هو ما يقوم به الباحث من تحليل للمعلومات الوثائقيّة في أيّ منهج يعتمد على المصادر الأصيلة كمنهج التّحليل الوثائقي والمنهج التّاريخي وغيرهما فهو يشترك في معظم مناهج البحث عند الإشارة إلى تحليل مضمون البيانات.

- **المنهج الوثائقي:** هو استخراج الأدلّة والبراهين من الوثائق المتعلّقة بموضوع الدّراسة عن طريق التّحليل الشّامل.

-**تحليل المحتوى:** هو عبارة عن طريقة بحث يتمّ تطبيقها من أجل الوصول إلى وصف كمّي هادف ومنظّم لمحتوى أسلوب الاتّصال.

ولهذا يخطئ كثير من الباحثين حين يرون أنّ تحليل المحتوى هو تحليل المضمون أو التّحليل الوثائقي، ولكنّ الباحث الجيّد الذي اطّلع على الكتب التي كتبت في مناهج البحث يجد أنّ تحليل المحتوى يقصد به الإحصاء الذي يطبّق على الظّاهرة المدروسة وثائقيّا أي عدّ وحدات التحليل، ولا يتجاوز هذا العدّ إلى التّعليل أو ربط السّبب بالنتيجة أو معرفة العلاقات. أي أقرأ الوصف ولا أتجاوزه إلى غيره. وهو أشبه ما يكون بالمنهج المسحي في معرفة الواقع فهو يصف فقط ولكن لا يجيب على سؤال لماذا؟ وإذا كان المنهج المسحي يطبّق على المباني والبشر والأجهزة فتحليل المحتوى ينجز لوصف كمي للظاهرة المدروسة أو للمقارنة بين ظاهرتين أو تقويم لظاهرة معيّنة من خلال معرفة الاتّجاه الغالب حولها.

➢ **خطوات طريقة تحليل المحتوى:** بدأ هذا المنهج في التّربية عندما تمّ نقل المناهج الغربيّة إلى التّخصّصات العربيّة، وهناك من يعتبره أسلوبا، والآخر يراه أداة والبعض يقول بأنّه منهج. بل تعدّى ذلك إلى الاختلاف حول خطواته وطريقته فبعضهم يصنّفه على أنّه تحليل للمضمون، وبعضهم عند الحديث عن خطوات تحليل المحتوى يذكر خطوات المنهج الوثائقي.

ولكن الخطوات المنهجية المقصودة في منهج تحليل المحتوى الخاصة به هي كما ذكرها الدكتور العسّاف وهي:

1-**تصنيف المحتويات المبحوثة:** حيث يعد أهمّ خطوة في تحليل المحتوى لأنّه انعكاس مباشر للمشكلة المراد دراستها، ومن الأمثلة على التّصنيف. أن تصنّف محتويات دفاتر الإعارة من المكتبات المدرسيّة إلى كتب أدبيّة وكتب علميّة.

2-**تحليل وحدات التّحليل:** حيث عدد بيرلسون خمس وحدات أساسيّة في التّحليل هي: (الكلمة، الموضوع ، الشخصية المفردة، الوحدة القياسية أو الزمنية).

- **الكلمة:** كأن يقوم الباحث بحصر كمّي للفظ معيّن له دلالته الفكريّة أو السياسية أو التربوية.
- **والموضوع:** وهو إما جملة أو أكثر تؤكد مفهوماً معيّنا سياسيّا أو اجتماعيّاً أو اقتصاديّا.
- **والشّخصيّة:** يقصد بها الحصر الكمّي لخصائص وسمات محدّدة ترسم شخصيّة معيّنة، سواء أكانت تلك الشخصية شخصاً بعينه أم فئة من الناس أم مجتمعا من المجتمعات.
- **المفردة:** وهي الوحدة التي يستخدمها المصدر في نقل المعاني والأفكار.
- **الوحدة القياسية أو الزمنية:** كأن يقوم الباحث بحصر كمّي لطول المقال أو عدد صفحاته أو مقاطعه أو حصر كمّي لمدّة النّقاش فيه عبر وسائل الإعلام.

3-**تصميم استمارة التّحليل:** وهي الاستمارة التي يصمّمها الباحث ليفرّغ فيها محتوى كلّ مصدر في حال تعدادها، بحيث تنتهي علاقته بعد ذلك بمصدر ذلك المحتوى، وتحتوي استمارة التحليل على (البيانات الأولية، فئات المحتوى، وحدات التحليل، الملاحظات).

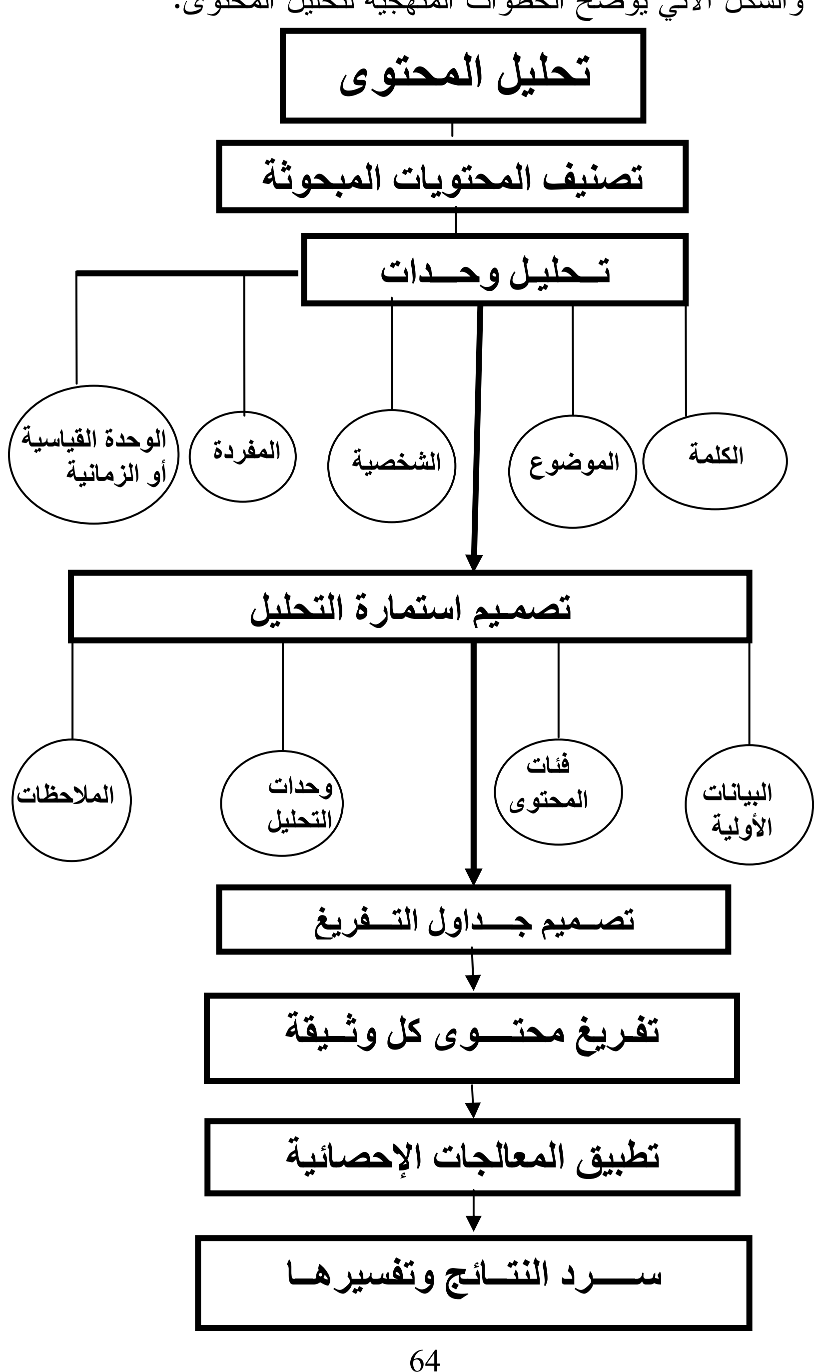
4-**تصميم جداول التّفريغ:** ويفرغ فيها الباحث المعلومات من استمارات التّحليل تفريغاً كمّياً.

5-تفريغ محتوى كلّ وثيقة بالاستمارة الخاصّة بها.

6-**تطبيق المعالجات الإحصائيّة اللازمة**، الوصفيّة منها والتّحليليّة.

7-**سرد النّتائج وتفسيرها**[14].

والشكل الآتي يوضّح الخطوات المنهجيّة لتحليل المحتوى:



➢ **نقاط القوة والضعف في منهج تحليل المحتوى:** لكلّ منهج نقاط ضعف ونقاط قوّة فأحيانا تزيد نواحي القوة وأحيانا تقلّ، ولذا فإنّ منهج تحليل المحتوى لديه عناصر قوّة وضعف وهي:

أولاً: نقاط القوة:

- وجود مصدر المعلومة لدى الباحث وإمكانيّة الرّجوع إليه أثناء إجرائه للبحث.
- بواسطة تحليل المحتوى يمكن معرفة اتّجاهات وآراء وقيم قد لا يمكن الحصول عليها بواسطة الاتّصال المباشر بأصحابها.
- تحيّز الباحث في تحليل المحتوى أقلّ منه في طرق البحث الأخرى بسبب الطبيعة الكمّية الظاهرة التي يتّصف بها[15].
- لا يحتاج الباحث إلى الاتصال بالمبحوثين لإجراء التجارب أو المقابلات وذلك لأن المادة المطلوبة للدراسة متوفرة في الكتب أو الملفات أو وسائل الإعلام المختلفة.
- لا يؤثر الباحث في المعلومات التي يقوم بتحليلها فتبقى كما هي قبل وبعد إجراء الدراسة.
- هناك إمكانية إعادة إجراء الدراسة مرة ثانية، ومقارنة النتائج مع المرة الأولى لنفس الظاهرة أو مع نتائج دراسة ظواهر وحالات أخرى.

ثانياً: نقاط الضّعف:

- احتمال التّوصّل إلى استنتاجات وأحكام خاطئة على الرّغم من تأكيد وحدة التّحليل لها.
- محدوديّة الوثائق وعدم شمولها ممّا ينعكس على النّتائج.
- احتمال سوء تطبيق تحليل المحتوى حيث يحتاج من الباحث إلى أن يكون واضحاً ودقيقاً.
- يحتاج إلى جهد مكتبي قبل الباحث.

▪ يغلب على نتائجه طابع الوصف لمحتوى وشكل المادة المدروسة ولا يبين الأسباب التي أدت إلى ظهور المادة المدروسة بهذا الشكل أو المحتوى.

▪ لا يمتاز هذا المنهج بالمرونة حيث يكون الباحث مقيّدا بالمادة المدروسة ومصادرها المحدّدة.

➢ **منهج تحليل المحتوى بين الأحكام الذاتية والموضوعية:** اجتهد المشتغلون في مجال "**تحليل المحتوى**" في تنقية هذا الحقل من الاختلالات الدّاخلية والمضامين الذّاتية التي يحملها الباحث، متوخّين في سبيل ذلك الدّقة والصّرامة العلميّة والالتزام الموضوعي حيث الحرص على تثبيت المعالجات والخطوات المنهجيّة، طبقاً لمعطيات الفرض واختيار العيّنة ووحدة القياس والإحصاء. وعلى هذا الأساس كانت البدايات لبروز المحدّدات والوسائل التي يتمّ من خلالها معالجة الظّواهر المراد دراستها، بتطلّع شامل وكلّي غايته الإحاطة بالتّفصيلات والأجزاء المتعلّقة بالموضوع. ومن أجل الوصول إلى الغاية العلميّة، حيث الوصول إلى النتائج، فإنّ الجانب الموضوعي يبدو حاضراً في التّوجّه نحو البحث الخالي من الأغراض الشّخصيّة، والثّوابت والغايات والأهداف المسبقة، بل إنّ التّطلّع المنهجي المحدّد بخطوات بحثيّة ثابتة ودقيقة صارمة، يعدّ المفتاح الأهمّ للوصول إلى النّتائج المتوخّاة.

يتيح "**تحليل المحتوى**" للباحث الوقوف على العديد من المعطيات الإدراكية وفقاً للمرونة الكامنة فيه، كأداة منهجيّة خاضعة للاستدلال المنطقي ببعديه من العام إلى الخاص "الاستنباط"، أو من الخاص إلى العام "الاستقراء". فيما يحدّد الموضوع ذاته طبيعة الأداة المنهجيّة المستخدمة في معالجة الخطاب[16]. وهكذا تكون أدوات التّحليل الأساس الذي يتوقف عنده الباحث لجلاء مكنون الخطاب وحلّ رموزه وشفراته، وإذا ما كانت الأصول الإعلاميّة – الاتّصاليّة قد فرضت حضورها على "**تحليل المحتوى**" باعتبار بواكير الاستخدام فإنّ التّطبيقات اللاّحقة في حقول ميادين

العلوم الإنسانيّة، كان قد أفصح عن تحديد نوعه في مجال التّطبيق، حيث التّأكيد على كونه أداة عقلية غايتها الفهم والإفصاح بلوغاً إلى الحقيقة.

ولا تتوقّف عناية "**تحليل المحتوى**" بالكشف عن النص المكتوب، بل تتخطّاها نحو اللّغة الشّفاهية والصورة والحلم والموسيقى والمواقف والأصوات، الإشارات والإيماءات والحركات. وعلى هذا يكون السعي نحو التّحليل بلوغاً إلى المعنى استناداً إلى إحصاء مفردات بعينها داخل النّص، والعناية بتصنيف علوم البلاغة والعلوم المتفرّعة عنه، حيث علم المعاني الذي يعنى بتكوين الجملة وأنواعها والأسلوب المستخدم إيجازاً أم مساواة أم إطنابا، وعلم البيان حيث التّشبيه والمجاز والكناية، وعلم البديع حيث المحسنات اللّفظيّة والمعنويّة(17). ويلعب الأسلوب الإحصائي دوراً بالغ الأهمية في تحديد المضامين المستهدفة، حيث يتمّ الوقوف على صياغات وكلمات يستخدمها كلّ طرف إزاء الآخر وصولاً إلى تحديد موقفه وميوله واتّجاهاته.

حساب الكمّ والنّوع:

إن عمليّة الفرز الإحصائي والكمّي للكلمات والجمل والصّياغات والحركات والإيماءات، لا تعني بحد ذاتها غاية قصوى يستهدفها "**تحليل المحتوى**". فالأمر لا يتوقف عند هذا الحدّ، بقدر ما تتطلّع العملية برمّتها نحو الوصول إلى غاية محدّدة حيث المعنى المراد توضيحه. والمسألة لا تتعلّق بإحصاءات وتحديد كمّيات، بقدر ما تمثّل أداة للوصول إلى المضمون والبحث في الدّلالات التي تحشد بها الخطاب ولابدّ من الإشارة هنا إلى أهمّية حالة التّكامل التي يجب أن يعيها الباحث ويعمل على الرّبط بين الأسلوب الكمّي والنوعي المستند إلى الانطباعات، حيث تتوافق الخطوات المنهجيّة خلال سير البحث وفقاً لطبيعة الموضوع المبحوث. وعلى الرغم من الأسبقيّة التي يحتلّها التّحليل النوعي في تحديد المضامين والاتّجاهات والملاحظات والسّياقات فإنّ الاتّكاء على التّحليل الكمّي يسهم في بلورة اتّجاهات البحث وفق الدّقّة المطلوبة(18).

والعناية التي تطلع نحوها "**تحليل المحتوى**" بالجوانب الشّكليّة، والحرص على تحديد القسمات الفارقة في الخطاب، جعل بعض المهتمّين يؤكّدون على أهمّية التوقّف عند ظاهر النّص. والاكتفاء بحساب التّكرار للكلمات والصّياغات والجمل لكنّ التّوسّع الذي شهده هذا المجال البحثي، جعل الكثير من الباحثين يتوقّفون طويلاً عند هذه الظّاهرة، ولم يطل بهم الأمر. حيث كشفت آليات العمل عن أهمّية الخوض في التّحليل الباطني والبحث عن ما لم يفصح عنه بين ثنايا النص. لا سيما وأنّ مجالات البحث لم تتوقف عند مواضيع بعينها، بقدر ما توجّهت للتوسّع في دراسة ميادين وحقول معرفيّة جديدة، ألزمت الباحث وفرضت عليه، شروط الولوج في مجال الـــتأويل والتفسير والبحث عن الدّلالات والمعاني.

إنّ حالة الرّفد من العلوم الإنسانيّة الأخرى، كانت له الإضافة البالغة والمهمّة في دعم هذه الأداة التّحليليّة بلوغاً للوصول إلى المحتوى. فإذا كان الاهتمام ينصبّ أولاً نحو تمعّن المادة المكتوبة أو الشّفاهيّة أو حتى الرّموز والألوان والأصوات والموسيقى، فإنّ العناية الأهمّ كانت قد تبدت في الأهمية التي بات يوليها الباحثون في هذا المجال، دراسة ردود الأفعال الصّادرة عن أصحاب الرّسالة، أو الخطاب وكان النّهل الأهمّ قد تبدّى من الفروض المنهجيّة التي قدّمها علم النّفس وعلم الحضارات المقارن. فمن أجل الوقوف على تحليل علمي دقيق لصاحب الخطاب، لابدّ أن تتوافر في الباحث معرفة بالثقافة التي ينتمي إليها صاحب الخطاب، حيث القيم والعادات والتّقاليد والأعراف السّائدة، ليتمّ من خلالها المقارنة والرصد المباشر للأفعال الصّادرة عن المبحوث، ومدى درجة الثّبات والانفعال فيها. هذا مع أهمّية الأخذ بالاعتبار اختلاف السّياقات الثّقافيّة وطبيعة الخطاب السّائد لكلّ حضارة، ممّا يهيء للتّمييز في مجال حضاري محدّد، لا يمكن أن يتوافق مع النّمط السّائد في حضارة أخرى. من هنا تظهر أهمّية تحديد مكامن الخطاب ومصدره الأصلي.

أسئلة الاتّصال الستة": تقوم علاقة الاتّصال على الدافع الكامن في "**المرسل**" والذي ينطوي على علاقة الذات بالموضوع في توجيه رسالته إلى "**المرسل إليه**" فالرغبة تمثل الحافز الأصلي في "الذات"، فيما يمثّل الموضوع "مرغوباً فيه". وهكذا يظهر إنجاز الرغبة "اتّصالا أو انفصالا"، وفق قيمة الموضوع الذي تحدّده الذات الكامنة في كلا "المرسل والمرسل إليه". فالأول تتمثّل فيه الرّغبة، أمّا الثّاني فيتمثّل فيه الإنجاز حيث التّواصل.

ولا يتجرّد الموضوع من عوامل معرضة بغية الحصول على الإنجاز، فيما يدعّم العامل المساعد محور الذّات في الخطاب، وعبر هذه العلاقة الصّراعية قدم "**غرايماس**" نظرية العامل في دراسة بنية الخطاب. ويبقى التّمثّل شاخصاً بين هذه العوامل عبر محور الرّغبة الذي يربط بين "الذات والموضوع"، ومحوّلا الصّراع القائم بين "المعيق والمساعد"، ومحور الإبلاغ بين "المرسل والمرسل إليه". ويبقى محور الرّغبة محتلاً الأهمية القصوى باعتبار كون الغائية فيه باعتبار أن "المرسل" تتمثّل فيه إمكانات بثّ الرسالة وفق صياغاته وتحديد الموضوع. فالذات هي الفاعل الأهمّ في توزيع العلاقات داخل النّص وتوليده، بدءاً من النّفي إلى الإثبات أو من الإثبات إلى النّفي[19].

ومن أجل تحليل الرّسالة الاتّصالية، يتمّ تحديد أسئلة ستّة من أجل الإحاطة بمضامين النّص ومحمولا ته الدّلالية والمعنويّة وهي: «**من، ماذا، لمن، كيف الهدف، النتيجة؟**». وتكشف هذه الأسئلة عن معطيات مباشرة تتعلّق بإنتاج الخطاب وفق خطوات منهجيّة، تبدأ من مصدرها وصولاً إلى المتحقّق من العمليّة بأكملها فالسؤال "**من**" يتعلق بطبيعة المنتج هل هو فرد أم جماعة، وما هي الظّروف المحيطة بهذا المنتج وأصوله ورغباته، انطلاقا من التّحديد الزّماني والمكاني وعلاقاته بالآخر. أمّا السّؤال "**ماذا**" فإنّه يتعلّق بدراسة المضامين المرتبطة بالأفكار والاتّجاهات السّائدة من خلال الوقوف على معطيات الإثبات والنّفي في مكنون الخطاب. والسّؤال "**لمن**" يحدّد نوع المرسل إليه، ليتمّ من خلاله تحديد الاتّجاهات

والقيم السّائدة لدى مستلم الرّسالة، وما هي الإشكالات الرئيسة التي تشغله فالشريحة المستهدفة يمكن أن توضّح للباحث جملة من القضايا الرّئيسة التي تهمّها وتمثّل لديها نقاط التقاء أو افتراق. والسّؤال "**كيف**" يهتمّ بنوع الرّسالة كلمة – صورة – صوت، «والجرعات الخطابيّة التي يمكن أن تقدم إلى الجمهور، كأن تكون عن طريق تكثيف الاتّصال، أو تقديمه وفق تدرّج زمني معلوم ومحسوب هذا بالإضافة إلى تحديد المؤثّرات الأشدّ وقعاً في الجمهور، عبر تحديد مكنون الخطاب وفق الحالة السّائدة[20]». فقد يكون التّركيز على الجانب الرّياضي وتعزيز روح الشّباب، إذا ما حقّق الفريق الوطني لكرة القدم، على سبيل المثّال، فوزاً في بطولة رسميّة. ومن خلال هذا التّركيز، يمكن توجيه العديد من الاتّجاهات وتعزيزها داخل المنظومة الاجتماعيّة عن الضخّ الخطابي وتركيز الأفكار في هذا الاتّجاه.

سؤال "**الهدف**" يتضمّن العديد من الإشكالات، لاسيما في مجال وضع التّصوّرات المسبقة. ولعلّ الأهمية القصوى تنطوي في هذا السؤال، باعتبار أن "**المستقبل**" يقدّم هذا السّؤال بداهة وبطريقة بالغة الذّاتية. وعليه فإنّ تحديد "الهدف" من الخطاب لا يتمّ بشكل مباشر، بقدر ما يتعلّق بالظّروف المحيطة والشّواهد المساندة والمساعدة. «ولعلّ الشّاهد الأهمّ يكمن في الخطاب السّياسي فكثيراً ما يقع باحث "**تحليل المحتوى**" في مطب توزيع الأعداء، أو طبيعة الصّراع التّقليدي بين القوى[21]».

سؤال "**النتيجة**" يرتبط بأفق التوقّع. حيث تأثير الخطاب في الجمهور ويصدق هذا السّؤال في مجال الإنتاج وتحديد أسس مكوّناته. فالأمر مرهون بمدى التّقبّل والإشباع الذي يقدّمه لحاجات الجماهير وفي مختلف مجالات الحياة وتفاعلاتها. وإذا ما كانت أدوات "**تحليل المحتوى**" قد توقفت طويلاً "خصوصاً في بواكيرها" عند مسألة الفصل والعزل للأسئلة، فإنّ التّطورات والتداخل مع العلوم الإنسانية الأخرى، جعلها تتّجه صوب التّحليل الشّامل والواسع، حيث تداخل الأسئلة

وتكاثفها وصولاً نحو بلوغ المحتوى والمكنون الذي يحتلّه الخطاب بصورته الكاملة والتّامة والشّاملة. «فهو ليس بالعملية الأحادية الجانب، قدر استناده إلى حالة التّفاعل بين "المرسل" و"المرسل إليه"(22)» وفق محاور وحوافز ووظائف وتوزيعات وعوامل وعلاقات.

تحديد الاتّجاهات: لعلّ الغاية الرّئيسة التي يرتكز جهد "**تحليل المحتوى**" كأداة منهجية، تتعلّق بالكشف عن الاتّجاهات التي تطبع الظّاهرة قيد الدّراسة. وهذا كلّه يتمّ عن طريق التّطلّع نحو تحليل المواد المتعلّقة بالظّاهرة من كتب ووثائق ودراسات أو أية مادة أخرى يمكن حشدها في سبيل الوصول إلى الغاية الموضوعيّة، التي يروها إليها الباحث ويسعى للكشف عنها. وهكذا يتمّ التّفاعل ما بين اتّجاهين منهجيّين يتمثّلان في التّحليل النّوعي المستند إلى الموضوعيّة والتّحليل الكمّي– الإحصائي المعني بتحديد العناصر التي يحويها الخطاب.

ومن أجل الوصول إلى محّددات علمية دقيقة، يكون للموضوعيّة طابع التّعميم والصّدق في التّحليل وإمكانيّة المطابقة مع دراسة وتشريح ظواهر أخرى تدخل في ذات المجال. مع الأخذ بعين الاعتبار أنّ المحتوى الموضوعي لا يتوقّف عند جهود باحث بعينه، بقدر ما يجب أن تكون النتائج التي تمّ التّوصّل إليها مرتبطة بتوحيد النّتائج لدى جميع الباحثين الذين تمّ لهم العمل على ذات الظاهرة. من هنا تتمثّل المعطيات الموضوعيّة في التّحليل، بدءاً من دقّة النّتائج والحياد الذي ينبغي أن يؤكّد عليه الباحث، بعيداً عن الميول والأهواء والرّغبات والتّحديدات والمواقف المسبقة.

العناية بالتّحليل الكمّي – الإحصائي، جعل بعض الباحثين في هذا المجال يؤكّدون أهمّية التّشديد والتّركيز على أنّ عناية "**تحليل المحتوى**" يجب أن تسعى نحو تحليل المحتوى الصّريح والمباشر الذي يفصح عنه النّص، وليس الغور في تفصيلات المحتوى الباطن. لكنّ مقولة كهذه سرعان ما تتماثل فيها معطيات

التّناقض، حين يتمّ التّعامل بالتّحليل الموضوعي، الذي يفرض حضوره وأهمّيته باعتبار التّوافق بيت الجانبين: (الموضوعي – الإحصائي).

وتحتلّ القراءة مكانة بالغة الأهمّية في توجيه الباحث نحو تحديد معالم الظّاهرة المراد دراستها. فالعمليّة تقوم على اختبار الفروض التي تعنّ عليه ويسعى من خلال هذه العمليّة نحو توكيدها أو رفضها من خلال المنطق الذي تؤيّده القرائن والبراهين. من هنا يكون السّعي نحو الأمام الإحاطة بجوانب الظّاهرة سعياً إلى تحديد الفئات ومحاولة تغطية جميع الجوانب المتعلّقة بالظّاهرة، من خلال التّركيز على التّجانس في انتقاء واختيار العيّنات. مع أهمّية المواءمة والتّوفيق بين المادة المبحوثة والأهداف التي وضعها الباحث. ولا يتوقّف الأمر على فعل القراءة فقط بل يشتمل على جوانب أخرى تتمثّل في الملاحظات التي يستنبطها الباحث من خلال متابعته واتّصالاته، والوقوف على التّخمينات الذّاتية، وصولاً إلى وضع الصّياغات الأوّلية للولوج إلى متن الدراسة.

خاتمة: ارتبطت استخدامات تحليل المحتوى بالدّراسات الإعلاميّة والاتّصالية بوصفها أداة وأسلوباً للتعرف على المعلومات والتّفسيرات من خلال الأنشطة الاتّصالية المختلفة، وكان هذا الارتباط والنّشأة قد تولّد تبعاً للحاجة الماسّة التي فرضتها منهجية علم الإعلام وتعقيداته منذ بواكير القرن العشرين وتحديداً بعد طغيان الصّفة الجماهيريّة عبر الوسائل، لتشكيل الخطاب الجماهيري، وفرض هذا المنهج نفسه بعد ذلك ليشمل العلوم الإنسانية....وكان هدفي من خلال هذه الدّراسة تقديم تعريف شامل بهذا المنهج الذي قد يغيب عن كثير من الباحثين، والذي تختلف تعريفاته عند بعض الباحثين، وبيّنت، خطوات تطبيقه ومجالات استخداماته وإيجابيّات تطبيق المنهج وسلبيّاته، وأهمّية التّحلي بالموضوعيّة والدّقة العلميّة في تطبيق هذا المنهج بعيدا عن الأهواء والذّاتية لتحليل الظّواهر المراد دراستها بغية الوصول إلى النّتائج العلميّة الدّقيقة.

الرّوافد العلميّة للبحث

I. **الكتب:**

1- أحمد أوزي، تحليل المضمون ومنهجيّة البحث، الرّباط: 1993، الشّركة المغربيّة للطّباعة.

2- السيد يسين، تحليل مضمون الفكر القومي العربي، بيروت: 1980، مركز دراسات الوحدة العربية.

3- العساف صالح محمد، المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، الرياض: 1989م، مكتبة العبيكان.

4- رشدي طعيمة، تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، القاهرة: 1989م، دار الفكر العربي.

5- رولان بارت، درس السيمولوجيا، تر: بن عبد العالي، الدار البيضاء:1993م.

6- عبد الباسط محمد، أصول البحث الاجتماعي، القاهرة: 1980م، دار الشروق.

7- عبد الباقي زيدان، قواعد البحث الاجتماعي، القاهرة: 1974م، الهيئة العامة للكتاب.

8- عبد الحميد محمد، تحليل المحتوى في بحوث الإعلام، القاهرة: 1980م، دار الشروق.

9- هادي نعمان الهيتي، صحافة الأطفال في العراق، بغداد: 1979م، دار الرشيد.

II - **المجـــلات:**

1- إسماعيل نوري الرّبيعي، غريماس والنّموذج العاملي، بيروت: 1999، مجلّة كتابات معاصرة.

2- الهبائلي حسن، تحليل المحتوى، تونس: 1989م، المجلة العربية للمعلومات.

3- سالم نادية، إشكاليات استخدام تحليل المضمون، الكويت: 1983م، مجلة العلوم الاجتماعية.

4- مجموعة من الكتاب، مدخل إلى مناهج النقد الأدبي، الكويت: 1997، سلسلة عالم المعرفة.

III- **مواقع الإنترنيت:**

1- منهج تحليل المضمون، بتاريخ: 2009/01/26م، بتوقيت: 09:40، الموقع: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=c

الهوامش:

---

1 - عبد الحميد محمد، تحليل المحتوى في بحوث الإعــلام، القــاهرة: 1980م، دار الــشروق ص30.

2 - منهج تحليل المضمون، بتاريخ: 2009/01/26م، بتوقيت: 09:40، الموقع: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=c

3 - عبد الحميد محمد، تحليل المحتوى في بحوث. الإعلام، ص16.

4 - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

5 - رشدي طعيمة، تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، القاهرة: 1989م ، دار الفكــر العربـــي ص22.

6- عبد الباسط محمد، أصول البحث الاجتماعي، القاهرة: 1980م، دار الشروق، ص10.

7- عبد الباقي زيدان، قواعد البحث الاجتماعي، القاهرة:1974م، الهيئة العامة للكتاب ص52.

8- رشدي طعيمة، تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، ص22.

9- عبد الحميد محمد، تحليل المحتوى في بحوث الإعلام، ص16.

10- الهبائلي حسن، تحليل المحتوى، تونس: 1989م، المجلة العربيـــة للمعلومـــات، عـــدد:02 مجلد:10، ص54.

11- سالم نادية، إشكاليات استخدام تحليل المضمون، الكويت: 1983م، مجلة العلوم الاجتماعيـــة ص45.

12- العساف صالح محمد، المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، الريـــاض: 1989م، مكتبـــة العبيكان ، ص235.

13- عبد الحميد محمد، تحليل المحتوى في بحوث الإعلام، ص16.

14- العساف صالح محمد، المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، ص240.

15- العساف صالح محمد، المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، ص235.

16- السيد يسين، تحليل مضمون الفكر القومي العربي، بيروت: 1980، مركز دراسات الوحـــدة العربية، ص19.

17- هادي نعمان الهيتي، صحافة الأطفال في العراق، بغداد: 1979م، دار الرشيد، ص12.

18- نادية سالم، إشكاليات استخدام تحليل المضمون في العلوم الاجتماعيّة، ص44.

19- إسماعيل نوري الرّبيعي، غريماس والنّموذج العـــاملي، بيـــروت: 1999، مجلّـــة كتابـــات معاصرة، ص154.

20- أحمد أوزي، تحليل المضمون ومنهجيّة البحث، الرّباط: 1993، الشّركة المغربيّة للطّباعـــة ص17.

21- مجموعة من الكتاب، مدخل إلى مناهج النقد الأدبي، الكويت: 1997، سلسلة عالم المعرفـــة ص17.

22 - رولان بارت، درس السيمولوجيا، تر: بن عبد العالي، الدار البيضاء: 1993م، ص21.

مناهج علم الاجتماع اللغوي

أ. خليفاتي حياة
جامعة تيزي وزو

مقدمة: ظهر علم الاجتماع اللغوي عند علماء الغرب في العصر الحديث نتيجة وجود الصراعات بين المجتمعات لعوامل سياسية واقتصادية وحضارية وهي بهذا الشكل ستؤثر حتما على مكانة اللغات أثناء الاحتكاك الذي يقتضيه العرف الاجتماعي والطبيعي. ويقوم منهج هذا العلم على دراسة علاقة اللغة بالمجتمع وكذا البحث عن الوظيفة الاجتماعية لتلك اللغة. ولكي نبين أهمية هذا المنهج في الدراسة اللغوية تطرقت إلى عرض قضيتين هامتين وهما كالتالي:

أ- اعتبار أن علم الاجتماع اللغوي علم نظري يهتم بدراسة التغيرات الاجتماعية التي تحدث على مستوى اللغة خدمة لها وهي حسب العناصر التالية: السن -الجنس- المهنة والطبقات الاجتماعية...الخ.

ب- البحث عن مكانة اللغة أو اللغات المتعايشة في مجتمع واحد بصفته متعدد اللغات. وهذا العنصر سيعالج قضايا متعددة كالصراع اللغوي والتداخل والتهجين اللغويين وكذا دور التخطيط اللغوي في استعمال اللغة التي تطور المجتمع أي العناية بالجانب الميداني.

1- لمحة تاريخية حول نشأة علم الاجتماع اللغوي: مرت نشأة علم الاجتماع اللغوي ومناهجه عبر مراحل ظهور العلماء الذين اهتموا بهذا العلم انطلاقا من دراستهم للغة وللظواهر الاجتماعية والعلاقة القائمة بين اللغة والمجتمع وما يترتب عنها. وإذا كان المجتمع اللساني بباريس قد ظهر منذ عام 1864، فإن المجتمع اللساني الأمريكي فهو قد ظهر في عام1924[1]. وتعد اللغة أساس نشأة

العلوم اللغوية كاللسانيات وعلم النفس اللغوي وكذا علم الاجتماع اللغوي. وأهم هذه المراحل هي:

المرحلة الأولى: - محاولة أنطوان ميي MEILLET (A) تحدث الباحث اللغوي أنطوان ميي (1866-1936) عن أهمية الطابع الاجتماعي ودوره في دراسة اللغة. ولقد عرف اللغة على أنها "حدث اجتماعي". وفي مقال له تحت عنوان "كيف تتغير معاني الألفاظ" (2) برر هذا التغير بتطور المجتمع واستحداثه. وبين من خلال هذا البحث مفهوم اللغة وعلاقته بالمجتمع متأثرا بالعالم الاجتماعي إميل دوركايم DURKEIM الذي أسس المدرسة الاجتماعية الفرنسية في أوائل القرن العشرين 20 حيث قال: "يلتقي حدود نطاق تعدد اللغات ويتلاءم مع لغات الجماعات الاجتماعية فيكون ما يدعى بالأمم؛ وأن مجرد غياب التوحيد اللغوي يؤدي حتما إلى ظهور دولة جديدة تتعايش فيها لغتان أو أكثر، كالنموذج الذي لاحظناه في الدول التي تتخذ هذا الشكل اللغوي كبلجيكا والنمسا". وفي هذا الصدد فإن أنطوان ميي يؤيد تماما دوركايم حول مفهومه للغة على أنها حدث اجتماعي ونشاط اجتماعي غير فردي. ويقال إن ميي تلميذ لدي سوسيرSAUSSURE (F) (1857-1913) وفي الآن نفسه لا يشاطره في الآراء التي قدمها في كتابه المشهور "دروس في اللسانيات العامة"، لأن دي سوسير كان يفصل اللغة عن الظروف الخارجية وعن الواقع الاجتماعي ويرجعها إلى عنصر الاعتباطية غير المفهومة. وكان ميي يعارض دي سوسير في تحديد الثنائيات اللغوية كتمييزه بين المنهج الآني والمنهج التاريخي، وفي تعريفه للغة على أنها دراسة اللغة في ذاتها ومن أجل ذاتها (3). يظهر هذا التعارض حين أثبت ميي أن الطابع الاجتماعي للغة بإمكانه أن يحدد لنا المنهج الآني والمنهج التاريخي. ونشير أيضا إلى أن دي سوسير ميز بين دراسة اللغة في ذاتها ومن أجل ذاتها، في حين أن ميي ربط بين الدراستين، لأن دراسة بنية اللغة تتم بالمنهج التاريخي. وأن اعتبار دي سوسير اللغة نظاماً وإعطاء الأهمية للاعتباطية يطرح إشكالا بالنسبة للغة عند ميي الذي يرى أنه لا وجود للغة دون إخضاعها إلى المنهج التاريخي ودون ربطها بالمجتمع. عرف دو سوسير اللغة على أنها "جزء لا يتجزأ من التعبير الاجتماعي". أو

قوله: "اللغة مؤسسة اجتماعية".[4] نلاحظ أن هناك تناقضا عند دي سوسير بين مفهومه للغة على أنها نظام من ناحية وعلى أنها ظاهرة اجتماعية لاعتباره أن بنية اللغة أساس الدراسة من ناحية أخرى، أيعقل هذا؟ إن هذه المفاهيم وضعت بطريقة اعتباطية عند دي سوسير والبنيويين بدون إعطاء أدنى تبرير وحجة عليها[5]. وهكذا يرى أنطوان ميي أن اللغة لا تتكامل إلا بتكامل هذا النظام مع العنصر الاجتماعي وتماسكهما معا. وحين يدرس الباحث ثنائيات دي سوسير ويحاول أن يطبقها على دراسة مفردات اللغة الخاصة مثلا بالإنسان وبالزيت أو الدين الخاص بالهند الأوروبي؛ أو حين يتطرق إلى دراسة تطور اللغات كالبحث عن تاريخ اللغة اللاتينية، فإن الدراسة في هذه الحالة ستكون صعبة على المستوى الصوتي والتركيبي للغة فيستعملها كوسائل للدراسة، ويقول ميي أيضا: "إن اعتبارنا أن اللغة حدث اجتماعي يعني اعتبار أن اللسانيات علم من العلوم الاجتماعية؛ وأن العنصر الحقيقي المتغير في اللغة هو العنصر الاجتماعي"[6].

إن هذا القول قريب إلى ما قاله لابوف وسنشير إلى ذلك فيما بعد. وإذا كان كل من دي سوسير وميي قدما لنا معادلة متساوية لمفهوم اللغة إلا أنها ليست بنفس المعنى، لأن سوسير يرى أن اللغة تستعملها جماعة معينة لذا يعتبر أن اللغة حدث اجتماعي. وأما ميي فيقدم لنا مفهوما دقيقا للغة مبينا سبب تأثره بنظرية علم الاجتماع عند دوركايم وخاصة حين كان يتعاون معه في نشر مجلة تحت عنوان سنة لعلم الاجتماع l'année sociologique [7]. وهو يدعو إلى العناية بالعنصر الاجتماعي على أساس أنه يشكل الكيان الرئيسي في وصف وتحليل اللغة لأنه يريد الربط بين الدراسة البنيوية والدراسة التاريخية. ويرى أن المنهج البنيوي والمنهج الاجتماعي يتطوران بطريقة متوازية دون أن يلتقيا. وهو يناقض تماما النظريات التي وضعها دو سوسير رغم أن هذا الأخير هو المؤسس الأول لمبادئ اللسانيات وأب لها.

المرحلة الثانية: – محاولة برنستاين BERNSTEIN جاءت هذه المرحلة لتبلور أهمية دراسة علم الاجتماع اللغوي لدى العلماء الإنجليز ومن بينهم الباحث برنستاين الذي تخصص في مجال علم الاجتماع التربوي[8]. وهو الأول من اهتم

بدراسة كيفية إنتاج الأحداث اللسانية في الواقع انطلاقا من دراسة الأحداث الاجتماعية التي تحيط بالأفراد مع أنه كان متأثرا بالماركسية. ويقدم برنستاين أمثلة حية من مجتمعه حول دراسته لقضيتي النجاح والرسوب للأطفال في مجتمعه وسبب ذلك. وقد لاحظ أن أطفال الطبقة العاملة يرسبون أكثر من أطفال الطبقة الغنية، ويحاول الباحث أن يحلل الإنتاجات اللغوية للأطفال فيتوصل إلى تحديد نظامين لغويين هما: النظام اللغوي الضيق والنظام اللغوي المستعمل.

النظام اللغوي غير المعياري(9): هو نوع لغوي خاص بالطبقة الدنية العاملة يتصف بعدم ضبط الكلمات والمفردات والجانب التركيبي وظهور الاختلاط والهجين اللغويين...الخ. ويكون النص في هذه الحالة غير كامل المعنى والصور فيقولون مثلا: Ils jouent au football, il shoote, le ballon traverse la fenêtre et casse un carreau, etc

الأولاد يلعبون بالكرة، يرتدي الجوارب، تتكسر النافذة.

وأما النظام اللغوي المعياري: هو ذلك النظام الذي تتجانس فيه عناصر النص ويكون التركيب سليما نحويا ودلاليا فيقولون: des enfants jouent au football, l'un shoote, le ballon traverse la fenêtre et casse un carreau, etc

يلعب الأولاد بالكرة، أحدهم يرتدي الجوارب وفجأة تمر الكرة في النافذة وتكسر الزجاج.

ويختلف نظام العينتين من حيث المستويات اللغوية التالية:

النظام اللغوي غير المعياري	النظام اللغوي المعياري
جمل قصيرة– انعدام أدوات الجر– مفردات ضيقة – قدرات الطفل محدودة لاكتساب المعارف ورؤية العالم–يعانون من عوائق لغوية	عكس النظام اللغوي الضيق

ويرى برنستاين أن سبب وجود التباينات اللغوية بين العينتين من الأطفال يرجع أولا وقبل كل شيء إلى اختلاف الانتماء الاجتماعي بين الطرفين وانعكاسه

على سلوكاتهم اللغوية التي تتغير على مستوى الأسرة التي ينتمون إليها؛ ويرجع ذلك ثانيا إلى أن طبيعة البنية الاجتماعية وخصائصها هي التي تحدد السلوكات اللغوية التي يتصف بها الأفراد في المجتمع. ونجد أن محاولة ربط برنستاين اللغة بالمجتمع يطرح إشكالات تحديد القواعد المنطقية والدلالية للغة في تلك الأمثلة. ورغم أنه اعتمد نظريات دوركايم لمعالجة هذا الموضوع، فهي لا تكفي لسد نقائص البحث الذي وجهت له عدة انتقادات من قبل العلماء الذين جاؤوا بعده خاصة وليام لابوف الذي بين أن التباينات اللغوية التي تناولها برنستاين من خلال دراسته المقارنة بين لغة الطفل الذي ينتمي إلى الطبقة العاملة ولغة الطفل الذي ينتمي إلى الطبقة الغنية ما هي إلا مجرد دراسة للأساليب اللغوية كاستعمال أدوات كان والصيغ الصرفية وضمائر المتكلم وبعض المفردات...الخ؛ مع العلم أن برنستاين هو من ربط العنصر الاجتماعي باللغة وهو من مهد لظهور علم الاجتماع اللغوي.

*المرحلة الثالثة: –محاولة وليام برايت William BRIGHT حاول وليام برايت وجماعة من الباحثين حوالي خمسة وعشرين 25 باحثا بدراسة موضوع علم الاجتماع اللغوي إثر انعقاد اجتماع بلوس أنجلوس في الفترة من 11 إلى غاية 13 ماي 1964 [(10)]. 8 ثمانية باحثين منهم ينتمون إلى جامعة انعقاد الاجتماع أي L'UCLA؛ 15 خمسة عشر منهم من أصل أمريكي ما عدا باحثين اثنين من أصل يوغوسلافي وهما ينتميان مؤقتا إلى تلك الجامعة. وأما الذين سيقدمون المداخلات أثناء الاجتماع فعددهم ثلاثة عشر باحثا وأشهرهم: هنري هنقسولد Henry HOENIGSWALD، جون قمبرزJohn GUMPERZ، إينار هوجان Einar HAUGEN، رافن ماك دافيد ج.ر Raven Mc DAVID Jr، وليام لابوفWilliam LABOV، ديل هيمسDell HYMES، جون فيشر John FISHER، وليام سمرانWilliam SAMARIN، بول فرايدريش Paul FRIEDRICH، شارل فرقسونCharle FERGUSON الذين عالجوا قضايا

منها: إثنولوجية التغير اللساني لقمبرز، التخطيط اللغوي لهوجان، تحديد الوضعيات الاجتماعية واللغوية لفرقسون...الخ. وقد توصل وليام برايت إلى أنه يعسر تحديد مفهوم علم الاجتماع اللغوي القائم على العلاقة بين اللغة والمجتمع، لأن مجال دراسة هذا العلم واسع جدا. وبين أن الوظيفة الأساسية لعلم الاجتماع اللغوي تقوم على التغيرات اللغوية التي تؤثر على التباينات الاجتماعية المنتظمة.

ويقترح برايت وضع قائمة من الأبعاد التي يلتقي فيها بعدان أو أكثر تشكل موضوع دراسة علم الاجتماع اللغوي. ويتساءل في هذا الصدد عن عوامل التغير اللغوي التي تتمثل في(11): هوية الفرد الاجتماعية بصفته يمثل المرسل وهوية الطرف الثاني وهو المرسل إليه ومراعاة السياق والعناية بالتحليل اللساني الذي استمد وجوده من دورة التخاطب ومن نظرية التواصل التي تتم بين المرسل والمرسل إليه في إطار السياق. وأما الأبعاد الثلاثة فهي كالتالي: أشار برايت إلى التمييز بين المنهج الآني والمنهج التاريخي، وإلى مدى أهمية الاستعمالات اللغوية ودرجة تجسيدها في الواقع الاجتماعي، كما تحدث عن مدى انتشار التعدد اللغوي لتعدد اللهجات واللغات والمجتمعات. ونوه بأهمية تطبيق علم الاجتماع اللغوي الذي تفرع إلى ثلاثة أصناف هي:

1- علم الاجتماع اللغوي النظري الذي يقوم على ملاحظة البنى الاجتماعية ودراستها ووصفها أي دراسة فحصية للمجتمع. وهو يشمل منهج تحليل المحتوى بنوعيه الوصفي أي الكيفي والاستدلالي أي الإحصائي والكمي.

2- تطبيق المنهج التاريخي على علم الاجتماع اللغوي: دراسة لغة المجتمع دراسة تاريخية اجتماعية باعتبار كل من الجانب التاريخي والاجتماعي كعوامل لمعالجة اللغة.

3- الغاية من وضع مبادئ علم الاجتماع اللغوي التي تتمثل في وضع ما يسمى بالتخطيط اللغوي في المجتمعات. وتحقيقه يتطلب بذل مجهودات جبارة من أجل تحقيق الشعوب لهذه الرسالة.

وفي عام 1964 ظهر علم الاجتماع اللغوي الذي اتخذ رؤية تختلف عن لسانيات تشومسكي CHAMSKY للنظرية التحويلية-التوليدية حين كان برايت لا يقر بأن لعلم الاجتماع اللغوي منهجاً خاصاً به، بل أخذ وجوده من مناهج اللسانيات ومن علم الاجتماع ومن الأنثروبولوجية، وأن عدم فصل برايت علم الاجتماع اللغوي عن العلوم الأخرى هو الذي دفع لابوف إلى أن يوجه نقداً له ويأتي ليستكمل نقائص هذا العلم.

المرحلة الرابعة: -محاولة وليام لابوف: (W) LABOV

سبق وأن قلنا إن أنطوان ميي عارض دي سوسير من حيث تحديده للمفاهيم اللغوية. وجاء لابوف الباحث الأمريكي ليحلل آراء ميي. وهو يقدم مفهوم اللسانيات عند دي سوسير ومقارنته عند ميي قائلا: "يرى ميي الذي يعد عالما حديثا مقارنة بدي سوسير، أن القرن العشرين يمثل عصر الدراسات التاريخية الذي يربط التغيرات اللغوية بالتغيرات الاجتماعية (1921)، إلا أن تلامذة دي سوسير ومن بينهم أندري مارتيني A.MARTINET يرفضون تبني هذه النظرة ويرون خلاف ذلك أن مفهوم اللغة يخدم العلاقات المتداخلة للعوامل الداخلية التي تؤثر على بنية اللغة (1961). ويظهر أن مارتيني تأثر بدي سوسير حين بين لنا أن مفهوم كلمة اجتماعي تعني تعدد لغات الفرد، فهو لم يوضح هذا العنصر بطريقة دقيقة وواسعة" [12].

وفي هذا الصدد قدم لابوف أمثلة عن الواقع الاجتماعي حين قارن بين لغة السود الأمريكيين ولغة البيض في الشمال بنيويورك من حيث التغيرات الفونولوجية والصوتية التي تطرأ على اللغتين. ويتوصل إلى نفس النتيجة التي توصل إليها ميي: إن هذه الأمثلة التي قدمتُها وحسب ميي هي التي تعطي الوزن الثقيل للدراسة، لأنها تهتم بالبحث عن تفسير التغيرات اللغوية التي تمس البنية الاجتماعية لأي جماعة لغوية. وفي الحقيقة تأثر لابوف أيضا بآراء ميي حين درسا أصناف اللغات الأمريكية بالرغم من اختلافهما في المنطلقات. فقد انطلق أنطوان ميي من

اللغات الميتة التي درسها دراسة تاريخية ومقارنة. وأما لابوف فقد عالج اللغة من حيث كيفية تفاعلها مع الأحداث الاجتماعية في فترة زمنية محددة أي أنه قام بدراسة آنية بحتة ووصفية والبحث عن كيفية تحركها في الواقع الاجتماعي.

ويظهر أن لابوف تأثر بالمنهج البنيوي وبعنايته بالتحري الميداني الذي يقوم على وصف الأحداث اللغوية في المجتمع وإخضاعها للتطبيق والتحليل. وهكذا نجد أن لابوف من العلماء الأوائل الذين أسسوا ووضعوا مبادئ لعلم الاجتماع اللغوي وكان ذلك منذ عام 1964 (13). فظهرت مؤلفات اعتنت بهذا المجال وهي لـــ:

بزيل برنستاين Basil BERNSTEIN, و.لابوفـW LABOV, قوفمان Erving GOFFMAN قمبرز J.GUMPERZ , فيشمانFISHMAN -J ش.فرقسونCharle FERGUSSON فقد قام العلماء الذين ذكرناهم آنفا بنشر مقالات بين عامي 1963 و1971 ثم جمعها برايت حين نشر أعماله في كتاب تحت عنوان المؤشر الأول للسانيات. وفي نفس السنة نشرت دار النشر كتابا لمجموعة من المؤلفين: J.B.PRIDE , J.HOLMES, sociolinguistics, harmonds worth, midd, penguin books, 1972. وبعد عامين تم نشر كتيب لــفيشمان وهوجانHAUGEN وتردقيل Peter: TRUDGILL sociolinguistics, an. (14) introduction الذي يشكل الدراسة الأساسية لعلم الاجتماع اللغوي النظري والتطبيقي. وفي فرنسا وبنفس السنة نشر كتابune introduction à la sociolinguistique الذي يعالج نظريات متعددة بما فيها النظرية الماركسية وعلاقتها باللغة والمجتمع. ونشر أيضا مجلات J.Language in societey في عام 1972 و international journal of the sociology of language في بداية عام 1974.

2- مناهج علم الاجتماع اللغوي: - تعد عملية الانتقال من الاستعمالات اللغوية إلى استعمالات لغوية أخرى من أساليب تشكيل العلاقة بين اللغة والمجتمع التي أدت إلى نشأة علم حديث النشأة يدعى علم الاجتماع اللغوي. ويطرح هذا العلم تساؤلات هي: من يتحدث؟ ما هي اللغة المتبادلة بين الأطراف الاجتماعية؟ ما هي

طبيعة هذه الفئات الاجتماعية؟ وما هو طبيعة الموضوع المتبادل بين الطرفين في زمان ومكان معينين؟ [15] يقوم علم الاجتماع اللغوي على وصف الخصائص اللغوية وتحديد الوظائف التعبيرية المنطوقة التي تتدخل فيها العناصر الاجتماعية التالية: المهنة–الجنس–المستوى التعليمي–الانتماء الاجتماعي–الطبقات الاجتماعية...الخ. ويهتم هذا العلم بدراسة التغيرات اللغوية التي تحدث على مستوى اللهجات ذات الأصل واحد أو الأصلين المختلفين لتباين الجماعات الاجتماعية في رقعة جغرافية معينة. ويمكن أن نقول إن علم الاجتماع اللغوي يبحث عن مجمل المعايير الاجتماعية القادرة على تحليل السلوك اللغوي للجماعات اللغوية، كما يبحث أيضا عن القيمة الرمزية التي تتحلى بها كل اللغات وعن فروعها لدى المستعملين لها. ويهتم هذا العلم إذن بدراسة خصائص الفروع اللغوية والوظيفية لها، وخصائص المتحدثين بها. إن هذه العوامل الثلاثة تتأثر ببعضها البعض وتخضع للتغير وتبادل العلاقات بين الجماعات اللغوية.

ويعتمد علماء الاجتماع اللغوي على ما وضعوه من أهداف ومعايير لهذا العلم وهي[16]:

اعتبار أن عملية التواصل حدث طبيعي للإنسان وأن نظرية علم الاجتماع اللغوي هي التي تحدد لنا أداة التواصل باستعمال الأفراد لغة خاضعة للقواعد حتى ولو كانت تلك اللغة غير مفهومة؛ وهذا النوع من التعبير اللغوي هو الذي يصف السلوك اللغوي للأفراد الذين يتشكل من خلالهم الطابع الاجتماعي الذي ينتمون إليه. وهو يقدم كل السمات الاجتماعية التي يتصفون بها على أساس أنهم يمثلون أدوارا متعددة في مختلف المقامات الاجتماعية كالأستاذ والمتعلم بصفتهم يؤدون سجلات لغوية معينة.

–إن وجود لغة واحدة في مجتمع واحد لا تعطي دائما مختلف إمكانات التواصل بين الأفراد لعدم وجود لغة متكاملة ومتجانسة الاستعمال في ذلك المجتمع؛ ولا وجود لنظرية التواصل إلا في حالة التعدد اللغوي. وتعتمد هذه

الدراسة على المنهج التحليلي الذي يهدف إلى تحليل اللغة وأجزائها من الناحية الشكلية والدلالية. وهو يقتضي البحث عن عملية تحليل سلوك المتكلمين من الناحية الاجتماعية واللغوية. وهو تحليل المحتوى الذي دعا إليه بيرلسن BERLSON لتحليل أية ظاهرة لغوية. وهو منهج يعتمد الاستقراء بتقطيع محكم للوحدات اللغوية وربطها بمواقف ومقامات المتكلمين، وبالسياق الاجتماعي الذي يصنف هذه الوحدات تصنيفا اجتماعيا قائما على هيئات مختلفة أثناء إنتاج الكلام اللغوي والذي يقف على خصائصها بطريقة علمية منتظمة وليس استنادا إلى انطباعات ذاتية أو دراسات غير منتظمة، وهو يرتبط بتحليل المحتوى الذي يتسم بمنهج وخطوات تظهر إمكانات توظيفها وحدود استخدامها حتى تتحول المفاهيم المجردة في الأذهان إلى شيء محسوس ندرك أبعاده ووظائفه.

كما يطبق الباحث نظرية التكيف التي ظهرت في السبعينات على يد جايلز H .GILES[(17)] والتي استمدت أسسها من علم النفس الاجتماعي الذي اعتنى بمعالجة قضية التقارب والتنافر للأساليب اللغوية التي يحدثها الأفراد فيما بينهم أثناء الحوار أو الاتصال. وهي في اللسانيات الاجتماعية، نظرية بمقتضاها يسعى المتكلم إلى تيسير التواصل مع المخاطب عبر محاولة إلغاء المتغيرات المحلية الخصوصية والسعي إلى التقارب والتفاهم[(18)]. ويمكن للمتكلم أثناء انتقاله أو تحوله من نظام لغوي إلى آخر أن يغير من أسلوبه اللغوي متأثرا بغيره من الأفراد من حيث التعبير وتشكيل النبرات والنغمات وحتى من حيث الإشارات التي تدل على الفرح أو الحزن أو السخرية التي قد تكون باليد أو بالوجه وغيرهما. وفي هذه الحالة يمكن للفرد أن يستغل القيم والخصائص اللغوية التي يشكلها الطرف الأول أثناء التعبير ليتكيف بها أو لا يتكيف بها، ويكون ذلك حسب إرادته التي تكون له سلوكا يتلاءم مع الطرف الثاني ليحدد مكانته في الإطار الاجتماعي. ومنذ عام 1973 اقترح جايلز GILES تسمية هذه النظرية بمفهوم التغير النبري Concept de mobilité accentuelle لتفسير الظواهر اللغوية التي لاحظها لابوف حين

درس عملية إنتاج اللغة عند الأفراد في حالات اجتماعية مختلفة. وهي دراسة تبين لنا تفسير الاختلافات اللغوية التي يتصف بها الأفراد في مجتمع تتقاسمهم الحالات الاجتماعية المختلفة فيتأثرون حتما باللغة التي يتم بها التواصل. ونظرية التكيف في هذه الحالة لا تخدم مجال الدراسة الاجتماعية بل تهتم أكثر بالأسلوب اللغوي وبالأشكال التعبيرية من نبر وتنغيم وبأسلوب الوقف والإشارات...الخ، ولا يمكن أن نسلم بهذه النظرية التي تعاني من ثغرات على مستوى تحليل علم الاجتماع اللغوي الذي يتطلب اتباع منهجيتين أساسيتين هما:

التحليل الأصغر والتحليل الأكبر لعلم الاجتماع اللغوي l'approche micro et macro sociolinguistique.

أ-التحليل الأصغر لعلم الاجتماع اللغوي: يتكون هذا النوع من التحليل من العناصر التالية التي أسسها لابوف ثم تطور بعد ذلك عند ظهور النظرية التكيفية وهي:

أ-تحديد العينة[18]: العينة هي جزء من المجتمع الكلي المراد تحديد سماته ومميزاته من الناحية الاجتماعية والجغرافية واللغوية ممثلة بنسبة مئوية، يتم حسابها طبقا للمعايير الإحصائية، وطبيعة مشكلة البحث ومصادر بياناتها. والمجتمع الكلي في بحوث التحليل هو مجموع المصادر التي نشر أو أذيع فيها المحتوى المراد دراسته خلال الإطار الزمني للبحث. وتتحدد العينة على أساس شموليتها للدراسة باختيار جماعات التحليل القابلة للإحصاء، فكلما كانت الأهداف والظروف سانحة لإجراء الدراسة في الميدان في زمن ومكان محددين، كانت ردود أفعال المتكلمين أكثر استجابة للدراسة. وكلما كان الزمن والمكان أكثرهما اتساعا كان ذلك دليلا ودافعا لاستخدام العينات وإنتاجها. وكلما كان نظام الحصر للعينات أشمل للكل كانت النتائج أكثر صدقا وصحة.

ب–ما قبل التحقيق[19]: فكرة مهمة تهدف إلى اتصال الباحث بالمجتمع الذي يبحث فيه، وهو لم يسبق أن تعرض إليه من قبل لفهم مقاصده وحاجات أفراده وقوانينه. والمجتمع الذي لم تترعرع فيه وهو مجهول عندك هو الذي يحتاج إلى إجراء ما يسمى ما قبل التحقيق. أما المجتمع الذي تعرفه جيدا وخاصة إذا كنت تنتمي إليه فلا يحتاج إلى ما قبل التحقيق وإنما تدخل إلى مرحلة التحقيق المباشر الذي يهدف إلى تحليل سلوك لغوي لعينات من الأفراد تتمثل في:

–الملاحظة: وهي معاينة مباشرة لمعرفة أشكال السلوك الذي ندرسه، وهناك الملاحظة البسيطة[20] وهي معاينة الظواهر اللغوية ومحاولة فهمها في الميدان وتحدث بشكل تلقائي في ظروف عادية دون إخضاعها للضبط العلمي أو استخدام أدوات أو أساليب من شأنها أن تقنن إجراء الملاحظة والبيانات التي بواسطتها يتم التوصل إليها. ويحتوي هذا النوع على كل من الملاحظة بدون مشاركة الأفراد وهي ملاحظة مادية لمادة معينة للدراسة. وهناك الملاحظة بالمشاركة وهي ملاحظة حيوية يشارك فيها الأشخاص في الميدان.

كما أن هناك الملاحظة المنتظمة: وهي مختلفة عن الملاحظة البسيطة، لأنها تخضع للضبط العلمي الذي يأخذ صورة أو أكثر من صور الضبط لمكونات الملاحظة وعناصرها. قد يكون الضبط للملاحِظ والشيء الملاحَظ بما في ذلك الأفراد والجماعات المكونة للموقف الاجتماعي اللغوي لموضوع الملاحظة التي تتم من خلال تخطيط وتحديد مسبقين لإجرائها وفحص فرضية التغير اللغوي والاجتماعي، وهي لا تصف الأحداث الفردية وإنما تبين لنا القيم التي تشتمل عليها هذه العينات التي انبثقت من المعطيات المشاهدة أو المأخوذة من المدونة. يمكن ملاحظة الظواهر اللغوية في مرحلة من مراحل تطورها، ويفترض أن تكون اللغة ثابتة لأن التطور لا يلحق اللغات إلا ببطء شديد، ومن خلال نتائج الملاحظات يمكن وصف خصوصيات نسق اللغة الملحوظة ومميزاته مع إعطاء أهمية كبيرة لوصف اللغة المنطوقة التي يتفق جل اللسانيين المعاصرين على أنها أشمل من

اللغة المكتوبة، وذلك في قول خولة طالب الإبراهيمي: "إذا كان الحدث الاجتماعي حدثا كليا فلا يمكن اعتبار كل شيء ملاحَظ جزءاً من الملاحظة إلا إذا كان الملاحِظ مقابلاً للواقع في إطاره العلمي" [21]. ويعتبر المجتمع جزءاً لا يتجزأ من الملاحظة التي تصور خصائصه الاجتماعية ونظمه المعيارية واللغوية والدينية. ولا يوجد التجانس الكلي بين ما نلاحظه ونجزئه من هذه الملاحظة، لأنه لا يمكن النظر إلى المجتمع نظرة واحدة من الناحية الثقافية والتاريخية أو الحضارية، وإنما يكون النظر إلى اللغة التي يجسدها الفرد عن طريق المقابلة.

-المقابلة: تتعلق باتصال الأفراد وتشابك علاقاتهم بطريقة إرادية أو غير إرادية، وهي عقد مقابلة بين الأفراد في موقف مواجهة أو حوار من أجل الحصول على مجمل الآراء. وهناك المقابلة المباشرة والمقابلة غير المباشرة[22]. تتم المقابلة المباشرة بتبادل الآراء بشكل ضيق بجمل قصيرة غير قابلة للتحليل والتفسير.

وأما المقابلة غير المباشرة فهي الطريقة التي تحتوي على أسئلة مفتوحة تعطي لنا طبيعة المدونة المفتوحة أو الحوار المفتوح غير المغلق يتيح فرص التعبير الحر لمواضيع وضعت في أماكن وأزمنة ومواقف مختلفة وحصر إجابات قد تكون متشابهة أو مختلفة في بعض الأحيان حسب الشروط أو الظروف المحيطة بهم. وهو ما يسمى بالاستبيان الذي يراعي السن والمهنة والمستوى التعليمي...الخ. وهو يعرفنا بخبرات المتكلمين واتجاههم نحو موضوع معين ومدى استجاباتهم إليه والوحدات التي يستعملونها فيه.

-حجم العينة[23]: ليس هناك اتفاق عام على تحديد الحجم الأمثل للعينة في البحوث الاجتماعية والإنسانية حتى الآن، لأنه يعتمد على طبيعة المجتمع وأغراض الدراسة. كما يتوقف على بعض العوامل في بحوث تحليل المحتوى كدرجة تجانس فئات العينة، لأن حجمها يتوقف على نسبة التقارب الموجود بين العينة والمجتمع. وإذا كان الاختلاف كبيراً على مستوى أفراد المجتمع الأصلي، فلا بد من أخذ عينة كبيرة وعريضة حتى نتمكن من أخذ معلومات كافية تخدم البحث. ويقوم اختيار

العينة لدى المتكلم حسب أساليب الممارسات اللغوية التي تتعدد، أو ينتقل من أسلوب إلى آخر حسب العوامل المؤثرة عليه. وفي هذه الحالة فإن اختيار عينة صغيرة الحجم يكون مقبولا. ولكن إذا كان المحتوى واسعا لا يعني بالضرورة اختيار عينة كبيرة الحجم، لأن حجم المدونة إذا كان كبيرا فهو لا يساوي صغر حجم العينة الذي ينتج عنه أخطاء تقلل من مستوى صدق النتائج التي تتفق وطبيعة الموضوع وغاياته، يقول تمام حسان: "ففي كل مجتمع مهما كانت طبيعته وحجمه تلعب اللغة دورا ذا أهمية أساسية، إذ هي أقوى الروابط بين أعضاء هذا المجتمع وهي في نفس الوقت رمز إلى حياتهم المشتركة، وضمان لها. فما الأداة التي يمكن أن تكون أكثر كفاءة من اللغة في تأكيد خصائص الجماعة؟ إذ هي في مرونتها ويسرها وامتلاكها الظلال الدقيقة للمعاني تصلح لاستعمالات مختلفة متشعبة، وتقف موقف الرابطة التي توحد أعضاء الجماعة، فتكون العلامة التي يعرفون، والنسب الذي إليه ينتسبون" [24].

وينطلق مجال وصف علم الاجتماع اللغوي من الاستعمالات الحقيقية للأفعال التعبيرية والأحداث اللغوية [25] التي تتحدد حسب طبيعة البحث والدراسة التي يستهدف بها الباحث بحثه. وكلما وضعنا أية قضية في قالب لساني ما يعني أننا أخضعناها إلى التحليل الأصغر لذلك العلم، وهو تحليل ذو مستوى أرقى يقتضي السياق والتركيب. وفي حالة ما إذا كانت القضية تعالج المظهر الاجتماعي فيتطلب من الباحثين أن يلاحظوا كيفية تطور المجتمع وتغير نظامه وبنيته، وشيئا فشيئا نتوسع في الدراسة من التحليل الأصغر إلى تحليل سلوك المجتمع بأكمله وهو ما يسمى بالتحليل الأكبر، وبالتالي فإن التحليل الأصغر بإمكانه أن يتطور إلى التحليل الأكبر. إن التحليل الأصغر الذي يدعى التحليل الإيثني اللساني لمجتمع ما يشكل مستوى من مستويات التحليل الاجتماعي، ويختلف الاستعمال اللغوي من جماعة لغوية إلى أخرى حسب طبيعة الموضوع المتبادل بينهم، باستعمال الأساليب اللغوية

المباشرة والأساليب البيانية والبلاغية...الخ. ويرجع هذا التغير والتفاوت اللغوي إلى تغير أدوار الأفراد في المجتمع وعلاقتهم فيما بينهم.

1-العلاقة بين الأدوار: تتحدد العلاقات القائمة بين الأفراد من خلال تعيين أدوار كل واحد منهم بصفتهم ينتمون إلى جماعة لغوية واحدة في فترة زمنية معينة لدى الأب، الأخ أو المرأة...الخ. والأدوار تختلف بين أفراد العائلة ليمتد ذلك إلى الأدوار في المجتمع أي في الشارع، وفي المصنع أو في المدرسة وفي المستشفى أي في أية مؤسسة اجتماعية كانت في إطار زماني معين. يقوم مفهوم علاقات الأدوار على مجموعة من الأنظمة والقوانين والواجبات المتبادلة بين أفراد المجتمع الذين ينتمون إلى مجموعة اجتماعية ذات نظام اجتماعي وثقافي واحد. وهي تلك الفئة التي تتمتع بحقوقها وواجباتها تشترك مع غيرها في العادات والتقاليد والقيم الاجتماعية، فاللغة إذن هي الوسيلة التي تكشف عن حقيقة تلك الفئة وخصائصها الاجتماعية واللغوية، ويتفاوت مقدار استعمال اللغات بين أفراد الجماعات من فئة إلى أخرى بالانتقال من استعمالات لغوية إلى أخرى لعوامل جغرافية اجتماعية ومهنية؛ ولنأخذ أمثلة نستمدها من الواقع الاجتماعي حول العلاقة القائمة بين الحاكم والمحكوم وهي ثابتة عكس العلاقة القائمة بين البائع والمشتري فهي متغيرة، وإذا كان كل من البائع والمشتري يتصفان بعلاقة الصداقة أو الأبوة أو العضوية في حزب معين، فإن كلاً من الحاكم والمحكوم يختلفان في تأدية الأدوار، لأنهما يختلفان في المكانة الاجتماعية التي يتسمان بها، وأن التغيرات التي تحدث أثناء الحوار بين البائع والمشتري تقدم إثراء لغويا أكثر مما يقدمه الحوار الذي ينتجه كل من الحاكم والمحكوم فهو محدد. وتهدف العلاقة القائمة بين المشتري والبائع إلى تلبية الحاجيات الإنسانية والتواصل والتبادل والتفاهم بين الأفراد. ويصعب هذا التعامل بين الحاكم والمحكوم، لأن البائع والمشتري بإمكانهما أن يشكلا علاقة جدلية متبادلة كأشخاص عاديين ومتساوين اجتماعيا وتفاعليا Transactionnelle في حين أن الحوار بين الحاكم والمحكوم لا يتم إلا بطريقة مقننة

Transactionnellement. إن التعبير Transactionnelle المقنن يراعي الاحترام بين الأطراف المعنية والحقوق والواجبات المتبادلة بينهما، لأن الحوار الشخصي لغة غير مقننة، عادية ومتغيرة. ونقول إن الأفعال والأحداث اللسانية توضع كأجزاء مختلفة داخل الأدوار المختلفة، لأن التبادلات الحوارية الشخصيةinteractions personnelles transactionnelles بإمكانها أن تتغير داخل تلك العلاقات. وفي هذه الحالة يصبح علم الاجتماع اللغوي ذا أهمية لدى الباحثين الذين يتخذون علاقات الأدوار التي تتغير وظائفها كعناصر أساسية في الدراسة. وتظهر أهمية التحليل الأصغر لعلم الاجتماع اللغوي في إعطاء قيمة لتلك العلاقات التي تبين لنا مختلف مقادير الاتصال بين الأفراد وtransactionnelles عن طريق المعطيات التي تقدمها اللغة المنطوقة. ويمكن أن نستعمل علاقات الأدوار كوحدات منتظمة لمعطيات اللغة المنطوقة التي تخضع للتطور لتغير سلوك الأفراد وتبادل ذلك السلوك بين الأشخاص Interpersonnelles. إن علم الاجتماع اللغوي يعني عناية كبيرة بدراسة علاقات الأدوار والعناصر الاجتماعية الأخرى كالمقام.

2-**المقام**[26]: وهو المحور الذي يدور حول موضوع علم الدلالة الوصفي وعلم الاجتماع في الوقت الحاضر. وهو الأساس الذي يبنى عليه الوجه الاجتماعي الذي تتمثل فيه العلاقات والأحداث والظروف الاجتماعية التي تسود لحظة أداء المقال، والمقام هو دراسة الوضعية اللغوية في إطار اجتماعي معين في حالة وجود مناسبة أو في حالة انعدامها، ويفهم القارئ في المثال الذي ذكرناه أن علاقة الأدوار بين البائع والمشتري هي علاقة قرابة وصداقة بين الطرفين اللذين يشتركان في عنصر واحد يؤدي بهما إلى تغيير دورهما، فلا الزمان ولا المكان يكفيان لتغيير دورهما. وتتم الأدوار بتحديد واجبات وحقوق الأفراد بواسطة العلاقات المتبادلة فيما بينهم، بشرط اشتراك تلك العناصر الثلاثة أي الزمان والمكان وعلاقات الأدوار لتشكل ما يسمى بالحالة الاجتماعية أو المقام.

انظر: الشكل رقم 1 حول أهمية الأدوار في علم الاجتماع اللغوي

الجدول رقم 1: الحالة الاجتماعية بلوخ 1964 BLOCK

الزمن: التوقيت في القسم	**الحالة أو المقام: القسم**
الأدوار: +المعلم +التلميذ +–المعلم –المتربص	**المكان: القسم**

+المقصود منه وجود احتكاك ضروري

+–وجود احتكاك إرادي

– تتمثل الحالة الاجتماعية التي تيسر لنا التحليل الأصغر لعلم الاجتماع اللغوي في إخضاع الأفراد إلى مقام يحدث بوجود مناسبة تتحدد من خلالها علاقات الأدوار التي تتغير حسب نوعية الثقافة المتعايشة في مكان وزمان معينين. وكلما تغير المقام يتغير الوضع اللغوي الاجتماعي للأفراد الذين يتبادلونه وذلك حسب تغير موضوع الحديث كاللقاءات التي تجري بين الأصدقاء أو غير الأصدقاء في مناسبات متعددة فيتشكل نوع لغوي معين يتوافق والمقامات الاجتماعية التي يتصف بها الأفراد.

إليكم مثالين للتحليل الأصغر: جرى حوار بين طالب من جنس السود وأستاذه بجامعة بركلي BERKELEY حين خروجهما من الملتقى، تقرب الطالب الأسود من أستاذه المتبوع بالطلبة ذوي الجنس الأبيض والجنس الأسود وسأله كالتالي[27]: Could i talk to you for a minute ?i'm gonna apply for a fellow ship and i was wondering if i could get a recommendation ?

باللغة الفرنسية: puis-je vous parler une minute ? je vais faire une demande de bourse et je me demandais si je pouvais avoir une lettre de recommandation.

باللغة العربية: من فضلكم سيدي، هل تسمحون لي لحظة؟ سأطلب منحة جامعية، هل يمكن لي أن أحصل على رسالة وعد؟

يجيب الأستاذ: ok. Come a long to the office and tell me what you want to do

D'accord, suivez moi au bureau et dites-moi ce que vous voulez faire

هيا تعالَ إلى المكتب وقل لي ماذا تريد أن تفعل.

وفي حالة تجمع الطالب مع زملائه يقول: Ahma git me a gig, j'vais me dégoter un job

وتتصف طبيعة الحوار الذي جرى بين الطالب وزملائه وبين الأستاذ بحوار قصير من حيث المضمون الذي يتكون من معطيات قصيرة، هي كالتالي:

1- الحوار بين الطالب والأستاذ: أحتاج إلى رسالة وعد

2- الأستاذ مع الطالب: نعم، تعالَ معي.

3- الطالب مع زملائه: الأحوال على ما يرام ça va marcher

تقدم الحالة الثالثة اختلافات لغوية ذات أهمية، نلاحظ أن الجملة الأخيرة تتكون من مجموعة من التغيرات الصوتية في قوله: i am going to أصبح ahma وgit أصبح get وهي من خصائص لغة الأمريكيين السود، استعمال كلمة gig التي تعني في لغة الموسيقى انخراط مؤقتengagement cacheton, temporaire التي تدل على العمل job. إن المتكلم في حالة التعبير عن اللغة الإنجليزية التي تنتمي إلى مجتمع السود ينطلق من استعمال لهجة السود إلى استعمال اللغة الإنجليزية المعيارية. والانتقال من اللغة الفصحى من لغة الأستاذ إلى اللهجة الإنجليزية المستعملة لدى الطلبة لا يُحدث تجديدا في اللغة؛ ولكن حين يعرض الباحث (قمبرز) هذه العبارة للطلبة في القسم يقيم ما يحصل عليه من نتائج وهي:

الفوج الأول الذي يتكون من البيض الذين لهم اتصال قليل بالسود فهم لم يفهموا الكلمات ahma وgig وهذا يمنعهم من تقديم رأيهم في هذا المجال.

الفوج الثاني يرفض الاستعمال المعياري والفصيح للغة الإنجليزية لدى الأستاذ ويؤيد استعمال لهجة السود.

الفوج الثالث يفهم أن العبارة خاصة باللسود فقط.

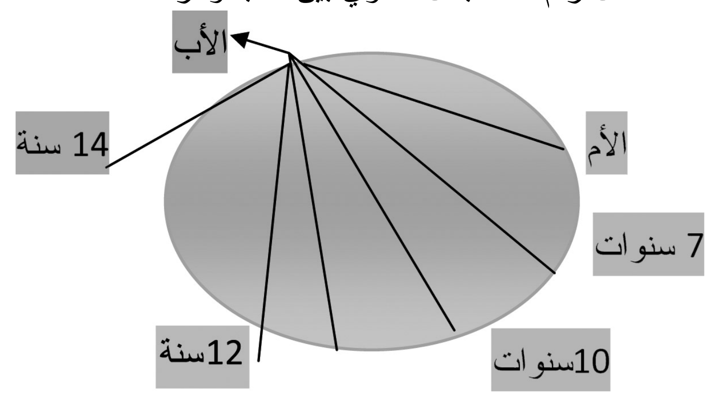
الفوج الرابع وهو الأخير الذي يشترك فيه السود وواحد من البيض احتك كثيرا مع السود، يبرر أن الطالب هنا يحاول أن يبرر مكانته واستعماله اللغوي لدى الطرفين الأستاذ والطلاب، مما يعني أن النغمات والنبرات والأساليب اللغوية المختلفة والتغيرات الصوتية تنتمي حتما إلى مجتمع السود الأمريكي، يقول قمبرز GUMPERZ [28]: تُبنى التفسيرات من إدراك الأدلة اللغوية التي تنقل رسالة المتكلم إلى السامع بأساليب ثقافية خاصة بالسود. ويقصد بهذا القول إذا استطعتم أن تحللوا لغتي وتفهموها فإنكم تشاركونني عاداتي وقيمي وبالتالي ستفهمون سبب هذا المسلك.

ونستشف من هذه الدراسة مدى أهمية الاختلافات اللغوية الموجودة بين الجنس الأسود وبين الجنس الأبيض، وكذا أهمية إدراك الجنس الأسود للهجتهم التي يرون أنها قادرة على تلبية حاجاتهم للجنس الأبيض، كطلب عمل أو منحة جامعية..الخ. وهي صور ترسم الحالة الاجتماعية للمجتمع الأمريكي.

2- ولنأخذ المثال الثاني الذي يتعلق بدراسة عائلة جزائرية بصفتهم ينتمون إلى أصول أمازيغية وهم يقيمون في مدينة تيزي وزو، تتكون من الأفراد وهم: الأب طبيب يفرض على عائلته استعمال الفرنسية في البيت وهي لغة يتحدث بها مع الأم المثقفة وابنيها: الأول 14 سنة والثاني 12 سنة وابن عميهما 12 سنة وأختيهما 10 سنوات. أما الأخير 7 سنوات فيتحدث اللغة الأصلية وهي اللغة القبائلية.

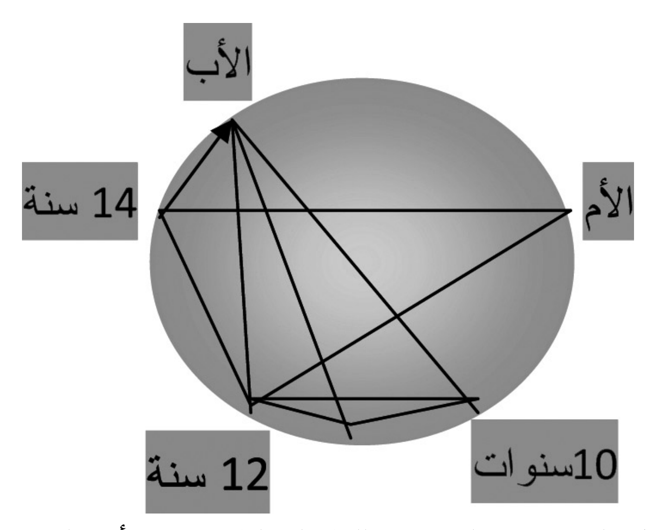
الأب يتكلم اللغة الفرنسية للجميع ويخاطبونه بنفس اللغة ماعدا الطفل الصغير الذي يفهم اللغة الفرنسية ويجيب باللغة الأصلية أي اللغة القبائلية.

الشكل رقم 2: التبادل اللغوي بين الأب وأفراد عائلته



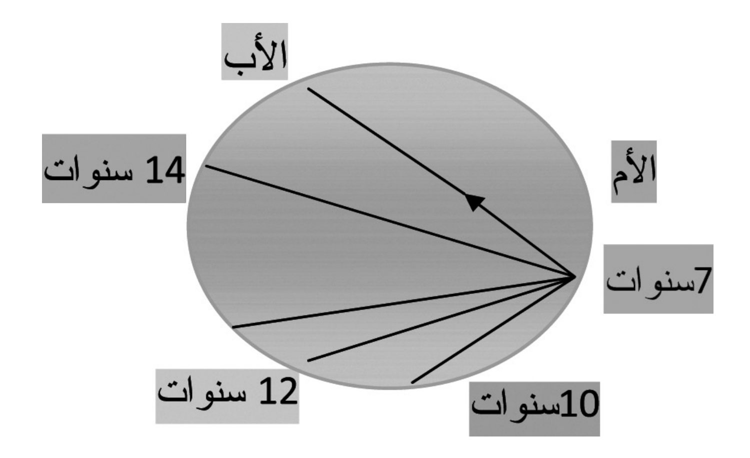
وفي حالة غياب الأب تستعمل الأم خليطا لغويا بين اللغة الفرنسية واللغة القبائلية مع جميع أولادها ماعدا مع الطفل الصغير فتسعمل معه فقط اللغة القبائلية.

الشكل رقم 3: الحوار بين أفراد العائلة باللغة الفرنسية



يتواصل الجميع مع الصغير باللغة القبائلية ماعدا الأب الذي يتواصل مع ابنه الصغير باللغة الفرنسية ويجيبه الطفل باللغة القبائلية.

الشكل رقم 4: الحوار بين أفراد العائلة بالدارجة ماعدا الأب باللغة الفرنسية



ليست عملية ترتيب شبكات التواصل بين أفراد الأسرة عملية جديدة وحدثاً نادر في بلد كالجزائر، لأن الأب في بلد آخر يفرض على عائلته لغته الأصلية كاللغة القبائلية، ويمنع عليها استعمال اللغة الفرنسية في تلك المناطق. ورغم هذه الصعوبات التي نتلقاها يبقى أننا لا يمكن الاستغناء عن دراسة المدونة بمعزل عن البلد المستعمَر الذي يتمتع باللغة الرسمية وهي اللغة العربية الغالبة واللغة القبائلية المغلوبة.

وتشير الدكتورة خولة طالب الإبراهيمي أن تصور مفهوم الممارسات اللغوية هو الذي يحدد التطور في مجال الوصف اللساني وعلم الاجتماع اللغوي لأن الدراسة لا تقوم فقط على تحليل القواعد الداخلية للنظام اللغوي الذي يتم بكفاءة المتكلم المثالي والمستمع (نظرية تشومسكي) أو البحث عن المعطيات اللسانية البنيوية داخل المدونة المغلقة[31]، وإنما يبقى الحال أن ندرس الأفراد وسلوكهم بشتى الأشكال. وكذا إدراك التفاعلات بين السلوك اللغوي وغير اللغوي المأخوذة من نفس الأسس والتي لا يدرسها فقط اللساني، لأن مجموع الاستعمالات اللغوية والسلوكات من أصل الجماعات الاجتماعية التي تنتمي إلى أماكن تلك الدراسة وهو البحث عن التأثير المتبادل بين الممارسات اللغوية والممارسات الاجتماعية

وتهدف الممارسات اللغوية إلى حصر كل الأخبار والمعلومات المتعلقة بواقع علم الاجتماع اللغوي لمجتمع ما، وهي جزء من الممارسات الإنسانية، وقد قامت خولة طالب الإبراهيمي بتحليل الممارسات اللغوية بالاعتماد على طريقتين لجمع المدونة وهي: الملاحظة المباشرة وتسجيل حديث المتكلمين الذي يعرض لنا سلوكهم اللغوي في مختلف المقامات في المجتمع الجزائري، ويكمن هدفنا الوحيد في التركيز على شبكات ومجالات استعمال اللغة المعيارية مراعاة للمسلمات التالية:

أ- يتقلص استعمال اللغة المعيارية كلما ابتعدنا عن السياقات المقننة واقتربنا من السياقات غير المقننة للغة، ما يؤدي إلى وضعية الصراع بين اللغات وإلى الازدواجية اللغوية.

ب- كيف تؤثر اللغة المعيارية على التمرس اللغوي في المدرسة، وفي مجال الإعلام وعلاقتها بالمؤسسات الأخرى.

وهكذا تتعدد اللغات في المجتمع الجزائري من اللغة العربية الفصحى واللغة الفرنسية واللغة الأمازيغية والدارجات واللهجات التي تقتضي دراسة حول كيفية تعايشها في المجتمع، وتفاعلها مع المؤسسات وسلوك الأفراد ولغتهم. وقد صنفنا حالات الاتصال التي لاحظناها لدى المتكلمين انطلاقا من الدراسة التي تبناها د.كوست D.COSTE من خلال تحديده للمجالات الاجتماعية(32) التي تخدم الممارسات اللغوية التي تربطها العلاقات بين الأفراد وهي خمس مجالات:

- العلاقات العائلية- علاقات الصداقة والجوار- العلاقات العملية- العلاقات التجارية والمدنية- الاتصال بالإعلام. وهي تشمل صنفين لغويين هما: الصنف اللغوي غير المعياري الذي يظهر على مستوى اللغة المستعملة لدى أفراد العائلة والأصدقاء وذوي القربى في مناسبات الفرح والزيارات والحزن... الخ. وهو ما يسمى باللغة المتفاعلة بين الأشخاص Les interactions personnelles حسب قمبرز.

وأما الصنف اللغوي المعياري الذي يعبر عن الطابع اللغوي الفصيح الذي يظهر أثناء التواصل بين الأفراد في مكان العمل أثناء الاجتماعات والتظاهرات السياسية والدينية والمدنية والاجتماعية بالوسائل السمعية البصرية والمرئية، وهو ما يسمى حسب قمبرز باللغة المتفاعلة بين الأشخاص اجتماعيا les interactions transactionnelles. واستعملنا طريقة الحوار المباشر بوضع استبانة تحتوي على مجموعة من الأسئلة المباشرة الخاصة بالممارسات في الواقع، وفي الأخير استغلنا أجوبة الأساتذة الخاصة بدراسة الاستبانة التعليمية المطروحة إليهم حول استعمال اللغات في حالات اجتماعية متعددة، وتشمل المدونة المدروسة لغات أبناء الجزائر العاصمة، لأن الممارسات اللغوية تختلف من منطقة إلى أخرى.

ب- الانتقال من التحليل الأصغر إلى التحليل الأكبر لعلم الاجتماع اللغوي[33]: يشكل تحليل حالة اللغة أو السلوك اللغوي حدا بين التحليل الأصغر والتحليل الأكبر اللساني. ويقتصر هذا النوع اللغوي الذي حدث مثلا في مقام اللعب بكرة السلة أو الألعاب الإلكترونية في إدراج المخاطب الرسمي عنصرا فكاهيا في خطابه، لينتقل مجازيا إلى نوع لغوي آخر يمكنه من بيان أهمية تلاؤم لغته بلغة المجتمع. ونستنتج أن المقام الرسمي يتصف بخصائص لغوية كتجنب الأساليب اللغوية المحظورة الاجتماعية واستعمال اللغة اللينة مغايرة للمقام العادي والعفوي. وتتجلى التغيرات التي تحدث داخل الأنواع اللغوية التي تشترك في خصائصها وتدرس انطلاقا من مفهوم مصطلح المجال. وتعتبر مجالات علم الاجتماع اللغوي مكونات اجتماعية مستنبطة من التحليل ومن استنباط حالات المناسبة. ولقد دعا كل من فيشمان وكوبرCOOPER وما MA في 1968 إلى التمييز بين المجال الوظيفي émiques وغير الوظيفي étiques. ويقصد من الأول أي المجال الوظيفي émiques تحليل السلوك اللغوي، على أن وحدات السلوك اللغوي تتوزع بطريقة غير وظيفية حسب مقاييس فضائية وزمنية. فالمجال الوظيفي إذن هو تحليل العوامل والعينات لتعيين المجالات الأولية التي تخدم المجال غير الوظيفي étiques ويمكن

لعالم التحليل الأكبر الاجتماعي أو عالم النفس الاجتماعي أن يطرح هذا السؤال: ما المقصود من المقامات التي تحيط الأفراد بالمدرسة أو ما بعد المدرسة parascolaires بصفتها حالات دون مناسبة في الأصل مفسرة حسب بنيتها الأساسية وربطها بنوع لغوي ما. في هذه الحالة يجب أن نميز بين بعض المجالات حسب التصرفات الاجتماعية التي تؤدي وظيفتها المستمدة من الحالة الاجتماعية المتتالية وترتبط هذه المجالات بنوع لغوي خاص. ومن بين هذه المجالات: المدرسة –المهنة– السلطة المدنية... وهي مجالات تخدم مجالات لغوية ما، كلغة الأسرة ولغة التجار ولغة الطبقة الهامشية. وتنقسم الجماعة الاجتماعية إلى نوعين لغويين المستوى اللغوي الأعلى والمستوى اللغوي الأدنى لاختلافهما من حيث المكانة الاجتماعية ومجالات استعمالهما للغات. والخلاصة أن الجماعة اللغوية المعقدة هي التي تتعايش فيها عدة لغات وأنواع لغوية في لغة واحدة أو في لغات مختلفة، تتصارع مع بعضها البعض لتكون الازدواجية اللغوية، وتجد المجالات اللغوية، مكانها في بوتقة interrogative طرح الباحث، ويكون ذلك حين يقوم هذا الباحث بالتحري الميداني أي بدراسة اللغة الراقية اجتماعيا في المدرسة، فتنشأ علاقات الأدوار بين الأستاذ والمتعلمين في أماكن متعددة، كالمدرجات وأروقة المؤسسة والمخابر في كل الأطوار الابتدائية والتعليم المتوسط والثانوي وحتى الجامعة. وهي تخدم بطبيعة الحال مجال التربية والتعليم، لأنها تحدث عن طريق المناسبة. وحين نتعمق في التحليل نكتشف أن هناك بعض العناصر التي تدخل في هذا المقام ولكنها غير مناسبة، لأنها تحمل عنصرا بيداجوجيا وغير بيداجوجي، فإن اللغة الأكثر استعمالا هي ل1 واللغة الأقل مكانة هي ل2. وفي حالة ما إذا اكتشف الموردون أن ما افترضوه خاطئ بمعنى أن اللغة تنحصر فقط في مجال التعليم وتنطبق فقط على تلك العينات التي تقوم عليها وإذا كانت تلك الفرضيات صحيحة ومخالفة للافتراض فهي لا تنطبق في مجال آخر في إطار مقام وحدث بمنظور مخالف للدراسة. كما يمكن أن نربط بين أفعال الكلام الخاصة وبين حوليات قصيرة للحوار وبين الأحداث اللسانية من ناحية، وبين

الحالات الاجتماعية التي تتولد من ناحية أخرى. ولا ينطبق ذلك على علاقات الأدوار والمجالات الاجتماعية التي تتكون من العائلة التي تختلف عن غيرها، وأن القوانين الاجتماعية التي تخضع لها الطبقة الأولى للعائلة تأخذها من الطبقة العائلية الثانية. وعندما نحقق هذه القوانين والفرضيات التي رسمت من أجل تلك الدراسة فبإمكاننا أن نطبقها على مستوى كل الطبقات الاجتماعية ونوسعها على مختلف الجماعات التي تبحث عن تحليل العلاقة المبنية بين اللغة والمجتمع، لأن أي تغير لبنية المجتمع سيؤثر على بنية اللغة في شتى المجالات. وتصبو العلاقة التي تشكلت بين المجالات والمقامات إلى خلق الترابط المتين بين المنهج التحليلي الأصغر والمنهج التحليلي الأكبر لعلم الاجتماع اللغوي. وليست قضية الاختلاف بين التحليل الأصغر والتحليل الأكبر قضية ازدواجية محضة وإنما هي قضية التكامل بين التحليلين.

وتمثل دراسة التواصل لدى الأسرة عينة الأصغر حجما من التواصل لدى أفراد الحي أو المدينة الذي هو أصغر من حالة لغوية لمنطقة أو لبلد ما[34]. وهنا تكمن أهمية تحديد حجم العينات القابلة للدراسة. إن المنهجين متداخلان ومتصلان بأي تحليل لغوي يتم بطريقة تصاعدية من الأصغر إلى الأكبر.

الشكل رقم 5 **القطب التحليلي الأكبر لعلم الاجتماع اللغوي**

الشكل رقم 5 **القطب التحليلي الأكبر لعلم الاجتماع اللغوي**

المدونة الكبرى المركبة الاستعمالات-السلوك/ عرض الدراسة

كيفية تطبيق علم الاجتماع اللغوي على اللغات

المدونة الكبرى للعينات

مدونة خاصة للخطاب (الشفوي والمكتوب)

علم الاجتماع اللغوي الخاص لدراسة الاحتكاك والصراع بين اللغات

المدونة الصغرى (وهو لقاء واحد في بعض الحالات)

علم الاجتماع اللغوي التفاعلي

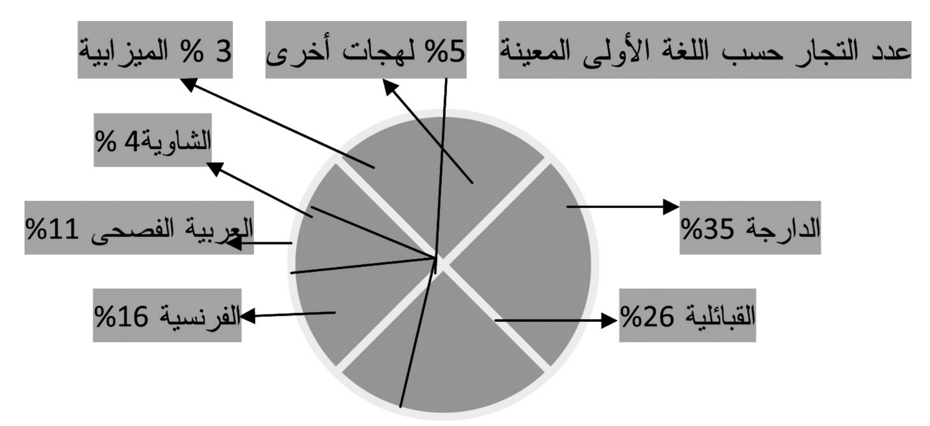
الاستعمالات-السلوك/عرض الدراسة

القطب التحليلي الأصغر لعلم الاجتماع اللغوي

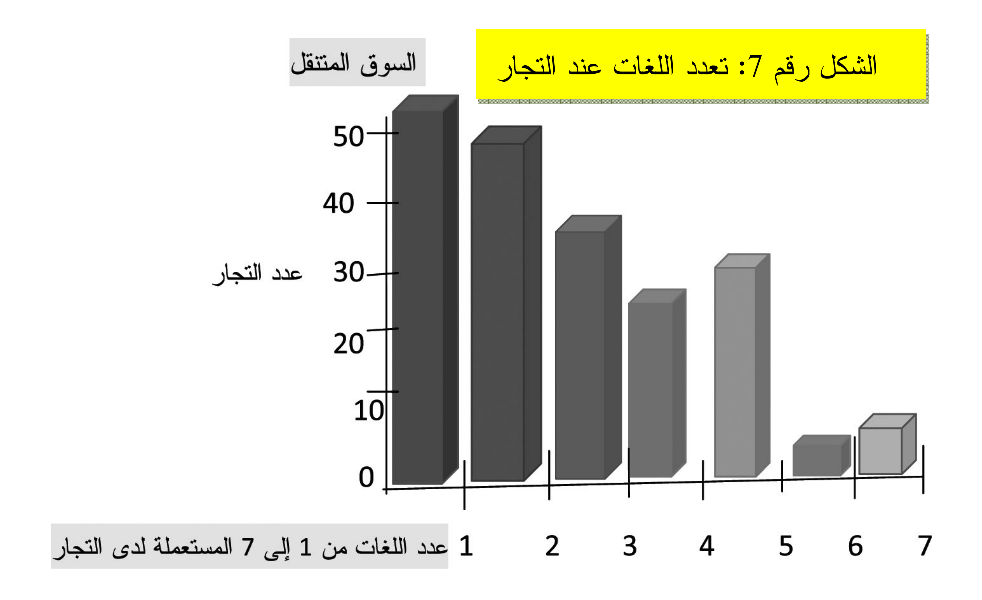
ج-منهج التحليل الأكبر لعلم الاجتماع اللغوي: دراسة اجتماعية تهدف إلى تحليل كل لغة بصفة عامة أي تحليل الكل وليس تحليل الأجزاء وعناصر اللغة، وإنما هي تحليل خارج اللغة في المجتمع. نعالج مثالا حقيقيا لنماذج من العينات الواسعة النطاق الاجتماعي بالتحري الميداني أجري على جماعة أكبر حجما من الجماعات اللغوية الأخرى في مكان يدعى السوق المتنقل le marché escale بمدينة تيزي وزو، وفيها تتعايش عدة مجتمعات إثنية لعدة لغات من بينها لغات التجار التي

اعتمدت كعينة للدراسة. وانطلقت في دراسته من اختيار عدد من التجار الذين يمثلون عينة البحث. وهذا الشكل يوضح ذلك إثر الحوار المتبادل بين التجار.

الشكل رقم6: إحصاء نسبة التعدد اللغوي عند التجار الجزائريين



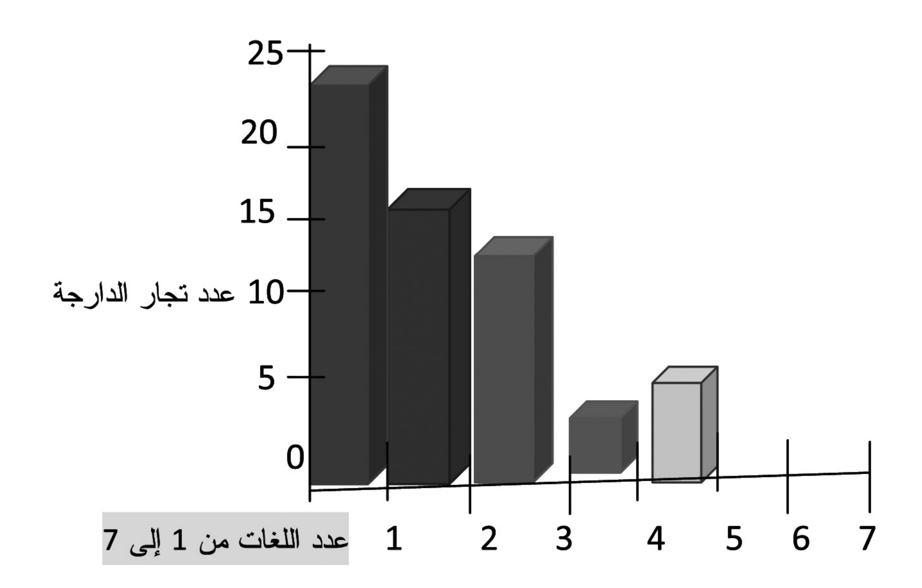
ونلاحظ في هذه الدائرة أن اللغة الدارجة تستعمل بـــ35% وتمثل لغة الأكثر غلبة، ثم تأتي اللغة القبائلية بـــ 20% والشاوية وأخيرا الميزابية. وتختلف مكانة هذه اللغات في أن اللغة القبائلية هي لغة المجتمع الأصلي، أما اللغة الفرنسية واللغة العربية فهما لغتان متعايشتان في تلك المنطقة. بينما اللغة الدارجة تمثل لغة شمال البلاد التي تمتد شيئا فشيئا عن طريق الاحتكاك الاقتصادي الذي يسهم في تطوير اللغة الدارجة الخاصة بتجار تلك المنطقة الذين يتصفون بتفوق تجاري مقارنة بالتجار المحليين. وأما فيما يتعلق بإخضاع هذه الدراسة للمنهج الآني السنكروني فالسوق يتكون من التعددية اللغوية التي تبين أن الجماعة اللغوية هي التي تتقيد بالسلوك الاجتماعي الذي تتوقف عليه، وأن التعددية اللغوية التي يتصف بها التجار هي التي تمنح لنا عدد اللغات التي يستعملونها بغض النظر عن اللغة الأولى أي اللغة الأصلية (36). وفي حالة تعدد اللغات لدى هؤلاء التجار بغض النظر عن لغتهم الأصلية التي يشتركون في استعمالها نحصل على الشكل البياني التالي:

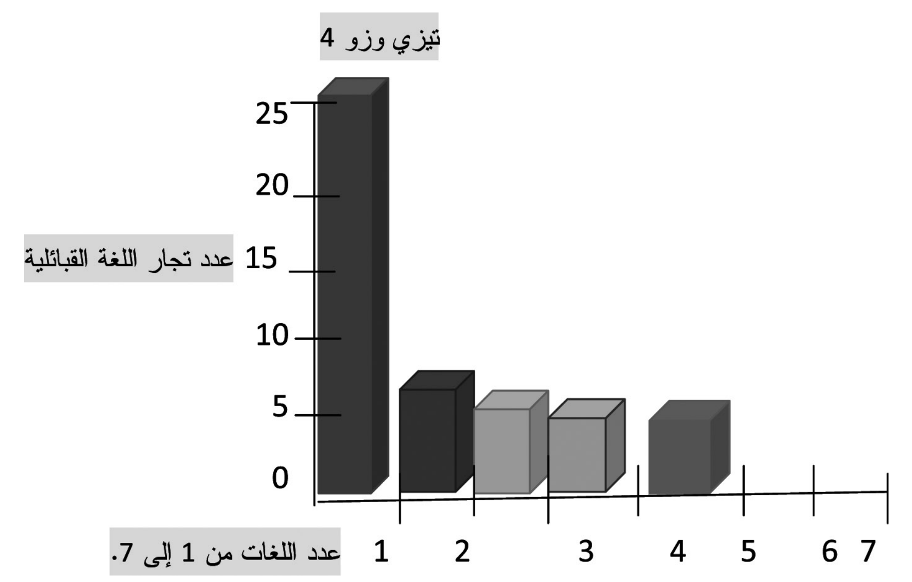


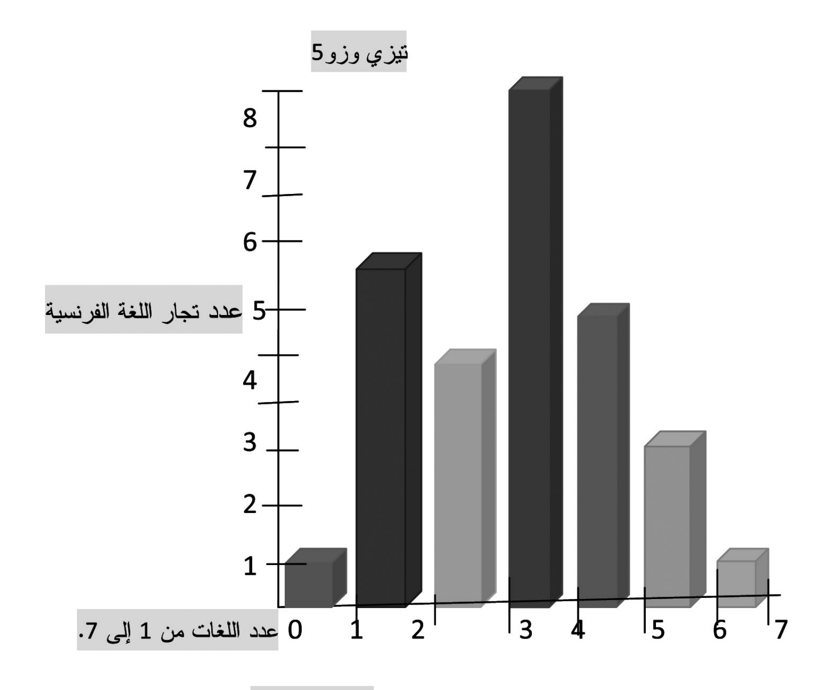
التحليل: يتحدث التجار حوالي 7 سبع لغات أي بين واحد وسبع لغات [1،7]. إن هذه الإحصاءات تخدم كل المجتمع الذي يتكون من التجار: نلاحظ أن الاستعمالات اللغوية متناقصة لدى التجار حيث يكثر استعمال اللغة رقم واحد ويتقلص استعمال اللغات الأخرى وخاصة استعمال اللغات الأخيرة.

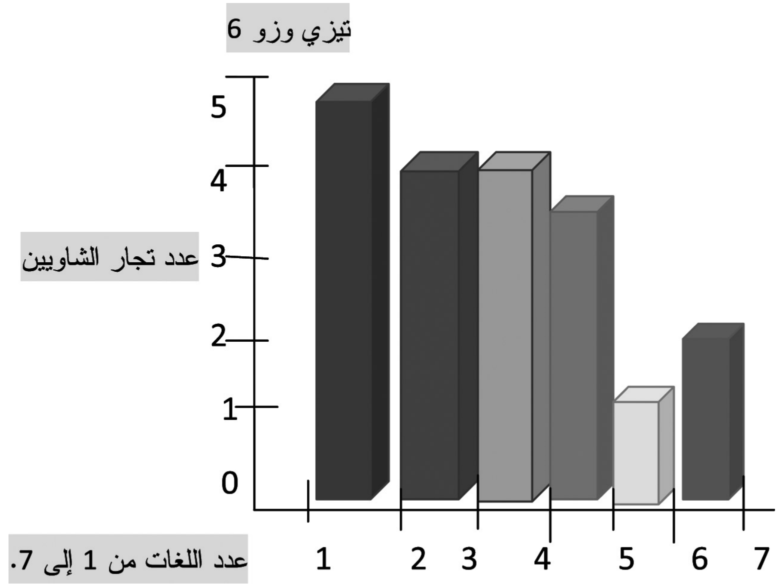
وإذا حاولنا أن نجمع هذه المعطيات (التعدد اللغوي عند التجار) بلغتهم الأولى، نحصل على نتائج مختلفة.

الشكل رقم 8: الجمع بين اللغات الأربعة الأولى المتداولة في السوق.









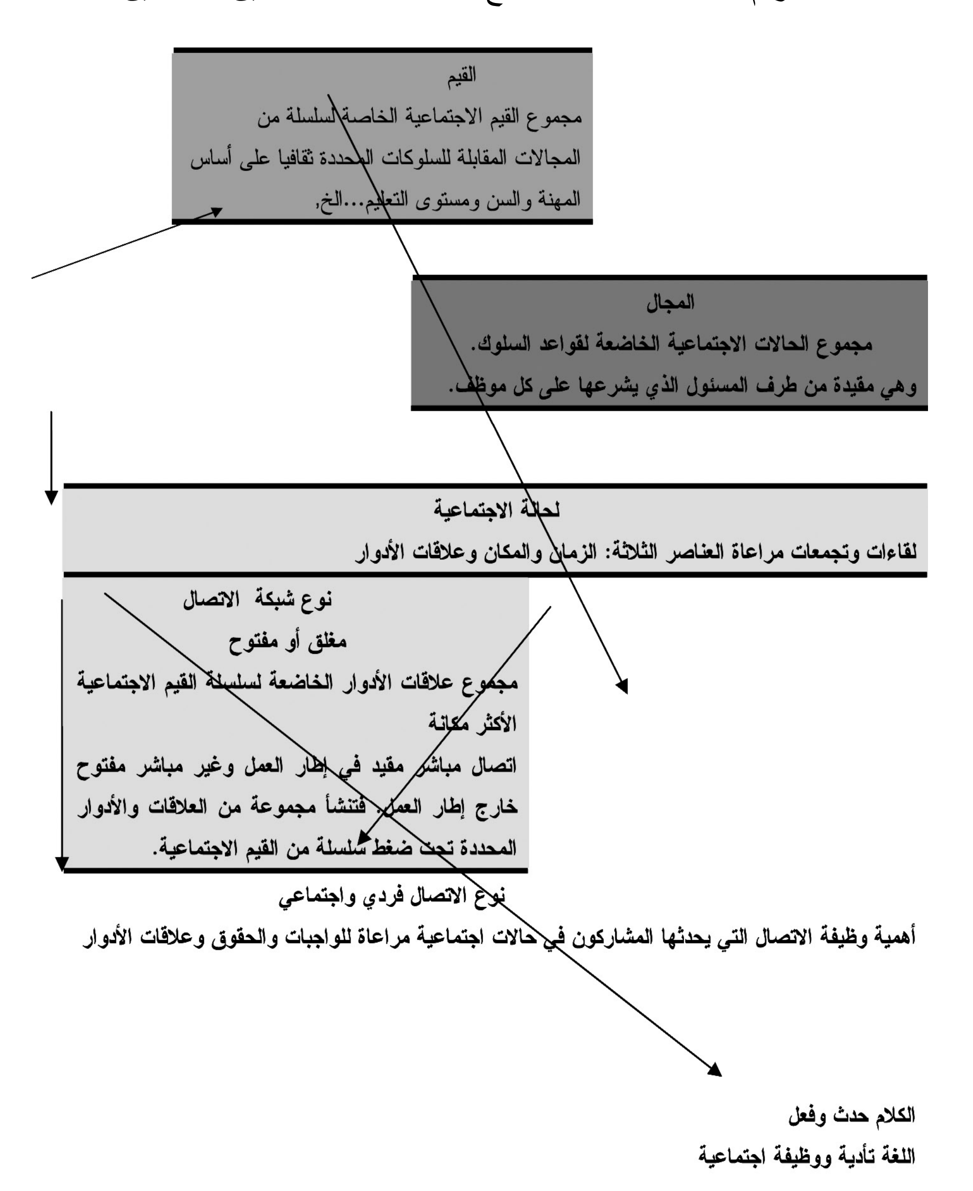
نستنتج أن طبيعة التعدد اللغوي وتوزيعه على الاستعمال اللغوي لدى التجار الذين يمارسون اللغة الأولى متباينة من جماعة لغوية إلى أخرى. ونلاحظ أن

50% من أصحاب الدارجة أحادي اللغة يستعملون فقط لغتهم، ولا يوجد لدى الشاويين الأحادي اللغة، حوالي 30% من المتفرنسين يمارسون أربعة لغات، وعلى الأقل 36% من أصحاب اللغة القبائلية يستطيعون استعمال لغتهم في منطقتهم وخاصة في السوق. ولذا نتساءل لماذا يميل المتكلمون إلى استعمال لغة دون أخرى على أساس أن عدداً من اللغات متعايشة في مجتمع واحد؟ للإجابة عن هذا السؤال يقتضي الأمر منا تحديد مكانة كل اللغات في المجتمع الجزائري. فاللغة العربية الدارجة هي اللغة الغالبة الأكثر استعمالا بين المتكلمين، لأنها تتصف بمكانة عالية سياسيا واقتصاديا. وأما اللغات القبائلية والفرنسية فهي لغات الأقلية التي لا تستعمل إلا عند أهلها.

ومن النتائج التي توصل إليها العلماء هي:

إن الجماعات اللغوية التي تتصف بالازدواجية اللغوية هي التي تفهم حقيقة اللغات وأنواعها التي تتعايش فيها، وترتبط ارتباطا وثيقا بسلوك ومواقف الأفراد في مجالات معينة. فاللغة ل1 تعكس المعطيات الاجتماعية وقيمها؛ في حين أن اللغة ل2 تعكس تماما الاستعمالات اللغوية الأخرى التي تتلاءم مع مستوى الجماعات اللغوية لها. ويشمل علم اللغة الاجتماعي مستويات وطرائق كثيرة لم تكن لتستغل المنهج الوصفي والاتجاه التحليلي للعينات التي يتطلب دراستها. ولم يتطرق هذا العلم إلى دراسة مكونات الوحدات الاجتماعية التي ذكرها الباحث هايمس HYMES 1962 ولا إلى أهمية تحليل أدوار المشاركين مقابل المستمعين إليه ولا إلى أهداف ونتائج الأحداث اللغوية، وإلى دور التنغيم في عملية التواصل وكيفية إنتاجه، وقناة التواصل التي وظفت، وأهمية اللغة المنطوقة واللغة المكتوبة واللغة التصويرية télegraphique. وأهمل أيضا مكانة الأفراد اجتماعيا وثقافيا وهو ما أشار إليه روسROSS 1965، وما ذكره هرمان chére HERMAN 1961 حول دور الاحتياجات الفردية والاحتياجات الاجتماعية.

الشكل رقم9: علاقة اللغة بالمجتمع: العلاقات المتبادلة بين المتكلمين



ويوضح هذا الشكل أيضا ما عالجته خولة طالب الإبراهيمي في البحث عن أهمية بناء شبكات التواصل بين أفراد المجتمع الجزائري وتقويته. فتقول: "ونظرا لتوحد أعضاء الجماعة الاجتماعية في استعمال لغوي واحد فلا يعني أنهم

مرتبطون بنفس الأسلوب، لأنه يحتمل وجود التعدد اللغوي فيما هو مشترك بينهم"[37]. ونستنتج أن المتكلم الجزائري بإمكانه أن يختار استعمالا لغويا دون غيره أو ينتقل من لغة إلى أخرى. ويشترط لحدوث التكيف اللغوي مراعاة حالة التواصل ومكانة المتكلمين (السن، المكانة الاجتماعية، المهنة والمستوى التعليمي والعلاقات المتبادلة بين مختلف الأطراف الاجتماعية)، والموضوع الذي يتحاورون فيه بتحديد مكانه وزمنه وأهدافه ... الخ.

- العوامل التي تؤثر في عملية التكيف بين المرسل والمرسل إليه.
- تحديد حالة التواصل (بوجود الأشخاص أو بغيابهم).
- مراعاة موضوع ومحتوى الرسالة.
- تحديد هدف التواصل والوضعية الاجتماعية والأدوار المتبادلة بين المشاركين في الحديث.
- مدى إدراك المتكلم للكفاءات اللغوية التي يتصف بها المستمع.
- تحديد هوية المتكلم والمستمع وانتمائه الاجتماعي.

وعندما نذهب إلى تحليل شبكات التواصل بين الأفراد في المجتمع الجزائري نلاحظ أن كل فرد ينتمي إلى أسرة ما، أو إلى مجموعة من الأصدقاء، أو إلى مجال مهني يخدم كل شبكات التواصل التي يتفاعل معها، والتي تربطه حتما بالأفراد الآخرين الذين يتشابكون بدورهم بشبكاتهم. وأن ملاحظة الممارسات اللغوية للأفراد عن طريق استعمال الأدوات المنهجية التي بينت لنا كل الخصائص المشتركة والعامة لهذه الشبكات التي تتمثل في: شبكة التواصل بين المرسل والمرسل إليه، التغيرات اللسانية التي لوحظت، تغير سلوك الأفراد بين الوسط الذي يغلب فيه استعمال اللغة العربية وبين الوسط الذي يغلب فيه استعمال اللغة الفرنسية. ونقصد بالتغير اللساني درجة استعمال اللغة العربية في سجلها الفصيح والمعياري (AC/AS) ودرجة استعمال اللغة الفرنسية في شتى المجالات مهما كانت مكانة الأفراد في المجتمع.

خاتمة: يتصف المنهج الوصفي لعلم الاجتماع اللغوي بمختلف مناهج الدراسة ومختلف المستويات والطرائق. وتنبثق من كل طريقة عدة أسس لغوية واجتماعية ولغوية اجتماعية. ويختار المنهج حسب مراعاة طبيعة الموضوع المطروح في الدراسة الذي ينطلق من دراسة المجتمعات الضيقة والصغيرة للانتقال إلى دراسة المجتمعات الأكثر توسعا والأكبر حجما لمعالجة كيفية الانتقال من لغة إلى أخرى عن طريق الاحتكاك اللغوي في المجتمع. كما يقوم هذا المنهج على تعيين اللغة وسلوكها في المنظومة الاجتماعية أو الطبقات الاجتماعية الكاملة بعيدا عن الدراسة المقارنة وعن عنصر القرابة بين اللغات التي تعنى بالتغير والتطور اللغوي. ونذهب إلى القول أن عملية اختيار منهج معالجة قضايا علم الاجتماع اللغوي مرتبطة بمعطيات البحث الذي لا يعد علما مستقلا بحد ذاته لا من حيث المنهج ولا من الوجهة النظرية. وعندما نعالج اللغة اجتماعيا نستنتج أنه لا وجود لتفاعل التعبير الحر interaction verbale libre ولا لعلاقة اللغة بالمجتمع خارج عن التعبير الفردي l'interaction individuelle ولا لمعادلة رياضية توضح لنا بدقة ذلك الرابط، لأن تكامل المنهج التحليلي الأصغر والمنهج التحليلي الأكبر يكون بتحديد المفاهيم والطرائق.

الهوامش:

1- (j.A) FISHMAN, la sociolinguistique. PARIS : édit° NATHAN, 1971 p22.
2- (L.J) CALVET, la sociolinguistique. Que sais-je ?PUF :6ème édit°, 2009 p5, 6, 7.
.3- (A) MEILLET, Compte rendu du cours de linguistique génerale de Ferdinand De SAUSSURE, bulletin de la société linguistique de PARIS p166 .
4- (F) SAUSSURE, cours de linguistique général, PARIS : PAYOT, 1931 p30, 31.
5- IBID, p33.

6- (A) MEILLET, l'état actuel des études de linguistiques générales ; leçon inaugurale au collège de France, 13 février 1906 : repris dans linguistique historique et linguistique générale. PARIS : champion, 1921, cité ici dans la rédaction de 1965, p17.
7- L.J.CALVET, la sociolinguistique. Que sais-je, p8.
8- IDEM, p9.
9- IDEM, p10, 11.
10- (W)BRIGHT, sociolinguistic, procedings of the UCLA sociolinguistics la HAYE-PARIS, MOUTON, 1966, p11.
11- (L.J)CALVET, la sociolinguistique. Que sais-je, p12.
LABOV, la sociolinguistique,PARIS :édit de minuit, 1976, p259.) W(12-
13- (L.J)CALVET, la sociolinguistique. Que sais-je ?PUF : 6ème édit°, 2009, p13,14,15.
14- IDEM, p16-18,19.
15- IDEM, p 32, 33.
16- (j.A) FISHMAN, la sociolinguistique, p20.
17- (M.L)MOREAU, sociolinguistique, concepts de base. BELGIQUE : MARDAGA, 1997, p 12 .
18- (W)LABOV, la sociolinguistique. PARIS: edit° de MINUIT, 1976, p17.
19- محمد أحمد بيومي، علم الاجتماع. الدار الجامعية: د.ت، ص40.
20- (KH)TALEB EL IBRAHIMI, les Algériens et leur langue. ALGERIE : LES édit° EL HIKMA , 1997, p 122 .
21- IDEM , p91 .
22- محمد عبد الحميد، تحليل المحتوى في بحوث الإعلام. الجزائر: ديوان المطبوعات الجزائرية، ص 95.
23- نفس المرجع السابق، ص 97.
24-تمام حسان، اللغة العربية (معناها ومبناها)، مطبعة النجاح الجديدة. الدار البيضاء: دار الثقافة المغرب، د.ت، ص 343.
25- BUREAU of COORDINATION of ARABISATION, the unified dictionary of linguistic terms. ARAB LEAGUE EDUCATIONAL CULTURAL and SCIENTIFIC ORGANIZATION: 2002, series of unified dictionaries, N°1, P7.
26- (j.A) FISHMAN, la sociolinguistique, p58, 59, 60.
27- IDEM, p61-63,64.
28- (L.J)CALVET, la sociolinguistique, p88, 89,90,91.
29- (John) GUMPERZ, discourse stratégies, Cambridge university press, 1982, p30.
30- (L.J)CALVET, la sociolinguistique, p92.
31- (KH)TALEB EL IBRAHIMI, les Algériens et leur langue, p89, 90.

32- IDEM, p92, 93.
33- (j.A)FISHMAN, la sociolinguistique, p65, 66, 67.
34- (j.l)CALVET, la sociolinguistique, p87.
35- IDEM, p93-95.
36- (j.A)FISHMAN, la sociolinguistique, p68, 69.
37- (KH)TALEB EL IBRAHIMI, les Algériens et leur langue, p94.

ملامح البحث العلمي المنهجي وخطواته

في الدرس اللغوي العربي

أ. عبد القادر تواتي
المركز الجامعي البويرة

مقدمة: تنظر هذه المداخلة في علاقة الدرس اللغوي العربي في بداياته بالمنهج العلمي وخطواته، فقد يبدو للوهلة الأولى أن علاقة العرب بالبحث العلمي المنهجي، ترجع في أقدم صورها وأحوالها إلى احتكاكهم بالغرب في عصر النهضة المتأخر، بيد أن من يمعن النظر في بدايات عصر التدوين، أو يتصفح مؤلفات أوائل اللغويين والأدباء العرب؛ يتبيّن بوضوح توافرها على جمَل هامة ومتعددة من عناصر البحث العلمي المنهجي، سواء ما تعلق بمنهج رواية اللغة وتدوينها، أو تلك الخطوات المنهجية التي تضمنتها مقدمات كتبهم وسارت في ضوئها بحوثهم ومصنفاتهم. والتي تدل دلالة واضحة على أن أوائل الباحثين والمصنفين العرب قد امتثلوا في درسهم وبحثهم وتأليفهم لأساليب وطرائق علمية تستحق الاهتمام، بل يمكن القول إنها لا تزال قادرة على الحياة والاستمرار والإثراء. و«أهمية البحث في العربية ومقارنتها بالمناهج اللغوية الحديثة تكمن أيضا في الكشف عن بعض الأسس والأفكار لهذه المناهج في تاريخ العربية ودراستها القديمة، ومن هنا يمكن أن نعثر على شيء يستهوي الباحث لتقصي الأثر، واستيفاء ما يجده مطابقا أو قريبا من هذه المناهج والأفكار، واستخلاص أسباب ظهورها وتعثرها ثم اختفائها، لكي يصل إلى نتائج قد تكون مقنعة لتفهم مدى صلاحية تطبيق المناهج الحديثة على الدرس اللغوي القديم...هذا الفصل

تحديد لبعض المعالم والأصول في المناهج اللغوية المحدثة، وتوضيح لمدى الاستفادة من الدرس اللغوي القديم في بيان أوجه الشبه بين الأفكار والطرق التي كانت المدرسة القديمة تستعملها في تصورها للبحث اللغوي وبين المناهج الحديثة التي يعتقد أنها تصورات غربية محضة وهي لا شك في ذلك من حيث أساليبها العامة ومصطلحاتها المتخصصة ولكننا نجد تصورات مماثلة أو مشابهة بعض الشيء للمناهج الحديثة في الدراسات اللغوية القديمة...[1]» ونود في هذه السطور إبراز ملامح بعض المناهج اللغوية، وذكر شيء من عناصر البحث العلمي المنهجي وخطواته التي توافرت في مجالين اثنين من مجالات البحث اللغوي عند المتقدمين من اللغويين العرب: المجال الأول منهج جمع اللغة وتدوينها والثاني تلك الخطوات المنهجية المتعارف عليها في ميدان التأليف.

أولا: البحث العلمي المنهجي في جمع اللغة العربية:[2] إن الناظر بتمعن وإنصاف في حركة جمع اللغة العربية، وما صاحبها من إجراءات نظرية وخطوات عملية، ليلمس بوضوح حرص اللغويين العرب على علمية عملهم وموضوعية دراستهم، فقد اختطوا لأنفسهم منهجا واضحا تمثل في أمور كثيرة سهّلت لهم صعوبات البحث، ونظمت لهم موضوعاته، ورتبت أفكاره، نذكر هنا بعضها على سبيل التمثيل لا الحصر.

1- الاهتمام بالواقع اللغوي واتخاذه موضوعا للدرس: من الخطوات المنهجية المهمة التي التزم به اللغويون العرب في جمع مدونتهم الاتصال المباشر بالواقع اللغوي لوصف اللغة الحية المنطوقة المستعملة فعلا وخروجهم من حلقاتهم النظرية، وبروجهم العاجية إلى الميدان ونزولهم إلى البوادي والمراعي والأسواق ومقابلتهم الغلاظ الجفاة من الأعراب في مساكنهم ومواطنهم، وتحمّل جفائهم لعشرات السنين، فسمعوا ونقلوا وكتبوا وحفظوا عنهم اللغة الحية المسموعة والمستعملة فعلا ضمن المكان والزمان المحددين سلفا.[3] فقد روت لنا كتب اللغة والسير والتراجم عن علي بن حمزة الكسائي (ت189هـ) أنه سأل الخليل بن أحمد

الفراهدي (ت175هـ) قائلاً: من أين أخذت علمك هذا؟ فقال له: من بوادي الحجاز ونجد وتهامة! فخرج الكسائي إلى البادية فلم يرجع إلا بعد أن أنفد خمس عشرة قنينة حبر في الكتابة سوى ما حفظ. وقال أبو العباس ثعلب: دخل أبو عمرو الشيبانيّ البادية ومعه دستيجان حبراً فما خرج حتى أفناهما بِكَتْبِ سماعه عن العرب. ولم يكن هؤلاء الثلاثة وحدهم من خرج إلى الأسواق والبوادي، بل إن طائفة كبيرة من الرواة واللغويين والنحويين قد أسهم في هذه الحركة اللغوية الهائلة التي شهدتها الجزيرة العربية في منتصف القرن الثاني للهجرة منهم أبو عمرو بن العلاء، والأصمعي، وأبو زيد الأنصاري، وحماد الراوية، وخلف الأحمر وغيرهم كثير[(4)]، كل ذلك من أجل الحفاظ على المنهج الذي ألزموا به أنفسهم أو مرة عندما قرروا جمع لسان العرب قبل اختلاط الألسنة وتفشي اللحن للكشف عن قوانين تراكيبه وسنن نظمه ومعاني ألفاظه.

2- الجمع بين المنطوق والمكتوب: ومن الإشارات العلمية القوية في الدرس اللغوي العربي، والتي لها علاقة بتوثيق المدونة، وتحري الدقة والأمانة الكاملتين في درسهم اللغوي، اعتمادهم المنطوق المسموع، والمدوّن المكتوب في الوقت نفسه، وذلك بانطلاق حملة هائلة للتدوين كما سبق ذكره مع الخليل والكسائي وغيرهما، الكتابة العلوم، قال السيوطي: «... فصل وليكتب كل ما يراه ويسمعه فذاك أضبط له، وفي الحديث "قيدوا العلم بالكتابة" وقال القالي في أماليه: حدثنا أبو الحسن علي بن سليمان الأخفش، حدثنا محمد بن يزيد عن أبي المحلم، قال: أنشدت يونس أبياتا من رجز فكتبها على ذراعه ثم قال لي: إنك لجياء بالخير. وقال ابن الأعرابي في نوادره: كنت إذا أتيت العقيلي لم يتكلم بشيء إلا كتبته، فقال: ما ترك عندي قابّة إلا اقتبّها ولا نُقارة إلا انتقرها. وقال القالي في المقصور والممدود: قال الأصمعي: قال عيسى بن عمر: كنت أنسخ بالليل حتى ينقطع سوائي. يعني وسطه... [(5)]» وقد أسفرت هذه الحركة عن ظهور مئات الرسائل والمؤلفات تجمع ما سمع من كلام العرب نثره وشعره، في مفرداته وتراكيبه مما عرف بالرسائل

الموضوعية، والتي استثمرت فيما بعد لانطلاق التأليف المعجمي العربي بمناهجه المختلفة. ومعلوم أن المنطوق هو الأصل في الدرس اللغوي لاسيما ما تعلق بالمستوى الصوتي من إشمام وإمالة ونبر وإدغام وغيرها من الظواهر الصوتية البحتة، غير أن للمكتوب دورا يؤديه في الدرس اللغوي قد لا ينهض به المنطوق أيضا فضلا عن كونه محفوظا بعيدا عن احتمالات التغيير والتبديل.

3- تحري الدقة والأمانة: اشترط اللغويون العرب لمدونتهم شروطا فقالوا بأنه لا يعتد بسماع لم يؤخذ عن الفصحاء، أو رُفض من أهل العلم والرواية، فقد جاء في أول كتاب طبقات فحول الشعراء: «وفي الشعر مصنوع مفتعل موضوع كثير لا خير فيه، ولا حجة في عربيته، ولا أدب يستفاد، ولا معنى يستخرج، ولا مثل يضرب، ولا مديح رائع، ولا هجاء مقذع، ولا فخر معجب، ولا نسيب مستطرف. وقد تداوله قوم من كتاب إلى كتاب، لم يأخذوه عن أهل البادية، ولم يعرضوه على العلماء. وليس لأحد -إذا أجمع أهل العلم والرواية الصحيحة على إبطال شيء منه- أن يقبل من صحيفة، ولا يُروى عن صحفي... وقال قائل لخلف: إذا سمعت أنا بالشعر واستحسنته فلا أبالي ما قلته أنت فيه وأصحابك. قال له: إذا أخذت درهما فاستحسنته فقال لك الصراف: إنه رديء هل ينفعك استحسانك له؟ [(6)]»

ومن مظاهر التزام الدقة والتحري في الدرس اللغوي العربي أيضا امتحان الأعراب الذين يسمعون منهم، والرواة الذين ينقلون عنهم، فإن شعر اللغوي بشائبة تشوب ألسنتهم وروايتهم من غير المعهود المتعارف عليه من كلام العرب، رفض الأخذ عنهم، لذلك امتحن أبو عمرو بن العلاء في عصره أبا خيرة الأعرابي حينما شك في فصاحته فقال له: «كيف تقول استأصل الله عرقاتهم؟ ففتح أبو خيرة التاء (عرقاتَهم)! فقال له أبو عمرو: هيهات أبا خيرة! لان جلدك![(7)]»، كما امتحن ابن جني في عصره أيضا بعض الأعراب الذين عاصرهم، ونقل لنا ذلك في معرض وصفه الحال الذي آلت إليه ألسنة البدو في أواخر القرن الرابع فقال: «لا

نكاد نرى بدوياً فصيحا! وإن نحن آنسنا منه فصاحة في كلامه، لم نكد نعدم ما يفسد ذلك ويقدح فيه، وينال ويغض منه. وقد كان طرأ علينا أحد من يدّعي الفصاحة البدوية، ويتباعد عن الضعفة الحضرية، فتلقينا أكثر كلامه بالقبول له وميزناه تمييزاً حسن في النفوس موقعه؛ إلى أن أنشدني يوماً شعرا لنفسه يقول في بعض قوافيه: أشئؤها وأدأؤها. بوزن أشععها وأدععها، فجمع بين الهمزتين كما ترى، واستأنف من ذلك ما لا أصل له، ولا قياس يسوغه. نعم وأبدل إلى الهمز حرفا لا حظ في الهمز له، بضد ما يجب؛ لأنه لو التقت همزتان عن وجوب صنعة، للزم تغيير إحداهما فكيف أن يقلب إلى الهمز قلباً ساذجاً عن غير صنعة ما لا حظ له في الهمز ثم يحقق الهمزتين جميعاً! هذا ما لا يتيحه قياس ولا ورد بمثله سماع... فالناطق بذلك بصورة من جر الفاعل أو رفع المضاف إليه في أنه لا أصل يسوغه، ولا قياس يحتمله، ولا سماع ورد به. وما كانت هذه سبيله وجب اطّراحه والتوقف عن لغة من أورده... وأنشدني أيضاً شعراً لنفسه يقول فيه: كأن فاي. فقوي في نفسي بذلك بُعْدُه عن الفصاحة، وضعفه عن القياس الذي ركبه. وذلك أن ياء المتكلم تكسر أبداً ما قبلها. ونظير كسرة الصحيح كون هذه الأسماء الستة بالياء نحو مررت بأخيك وفيك. فكان قياسه أن يقول كأن فِيَّ بالياء...وهذا واضح، ولكن هذا الإنسان حمل بضعف قياسه قوله: كأن فاي. على قوله: كأن فاه وكأن فاك. وأنسى ما توجبه ياء المتكلم من كسر ما قبلها، وجعله ياء... فإياك أن تخلد إلى كل ما تسمعه، بل تأمل حال مورده، وكيف موقعه من الفصاحة فاحكم عليه وله[8]».

ثانيا: خطوات البحث العلمي المنهجي عند العرب من خلال مؤلفات المتقدمين: لما اقتنع العرب – في منتصف القرن الهجري الأول– بضرورة تجاوز مرحلة الأمية وعصر الرواية الشفوية ودخول عصر الكتابة والتدوين والتأليف انتبهوا إلى أن هذا الأمر لا يؤتي أكله، إلا إذا تم وفق نظام معيّن، ومعيار محدد ينبغي الاتفاق عليه أولا، حتى لا تذهب الجهود والأوقات سدى، فكان أن تواضعوا

على مجموعة من الخطوات المنهجية لا يسمى البحث دونها بحثا، ولا يصبح التدوين بغيرها كتابا، ونحن نذكر بعضها تنبيها على غيرها، وإنصافا للحقيقة ومنها:

1- الخروج من الدرس المختلط إلى التخصص واستقلال العلوم: لا شك أن الدرس اللغوي العربي في نشأته الأولى كان في معظمه مختلطا، غير أن اللغويين والنحاة سرعان ما تجاوزوا هذه المرحلة، وطفقوا يؤسسون العلوم، ويفردون لها المؤلفات، والأمثلة في هذا كثيرة منها ما قام به ابن جني في كتابه سر الصناعة الذي أفرده لدراسة أصوات العربية، وفي ذلك يقول عن نفسه: «وما علمت أن أحدا من أصحابنا خاض في هذا الفن ولا أشبعه هذا الإشباع... [9]» وهكذا استقل علم النحو، ثم الصرف، ثم فقه اللغة، ثم البلاغة...وهكذا حتى أصبحت علوما لها موضوعاتها ومباحثها، وأعلامها ومؤلفاتها، متميزة عن غيرها من العلوم والفنون ما سهّل من مهمة العلماء والباحثين، والطلبة والقراء على حد سواء.

2- تحديد موضوع البحث وحصره واجتناب الموضوعات العامة: ومما يعتبر تكملة للخطوة السابقة غير أنه قائم بنفسه، حصر الموضوع الذي يريد خوضه، وتضييق نطاقه، لأن من شأن الباحث في الموضوعات العامة أن تخونه الدقة، فيقع في السطحية والتعميم، وقد انتبه المؤلفون العرب لهذا الأمر، فتراهم يراعونه في أبحاثهم، فهذا ابن قتيبة يقول عن كتابه "الشعر والشعراء": «وكان أكثر قصدي للمشهورين من الشعراء الذين يعرفهم جل أهل الأدب، والذين يقع الاحتجاج بأشعارهم في الغريب وفي النحو وفي كتاب الله عز وجل وحديث رسول الله ﷺ، فأما من خفي اسمه وقل ذكره وكسد شعره وكان لا يعرفه إلا بعض الخواص فما أقل ما ذكرت من هذه الطبقة... إذ كنت أعلم أنه لا حاجة بك إلى أن أسمي لك أسماء لا أدل عليها بخبر أو زمان أو نسب أو نادرة أو بيت يستجاد أو يستغرب... ولم أعرض في كتابي هذا لمن كان غلب عليه غير الشعر فقد رأينا بعض من ألف في هذا الفن كتابا يذكر في الشعراء من لا يعرف بالشعر ولم يقل

منه إلا الشاذّ اليسير... ولو قصدنا لذكر مثل هؤلاء لذكرنا أكثر الناس لأنه قل أحد له أدنى مسكة من أدب وله أدنى حظ من طبع إلا وقد قال من الشعر شيئا... [10]»
وقال ابن جني في سر صناعة الإعراب: «... وليس غرضنا في هذا الكتاب ذكر هذه الحروف مؤلفة لأن ذلك كان يقود إلى استيعاب جميع اللغة، وهذا مما يطول جدا، وليس عليه عقدنا هذا الكتاب. وإنما الغرض فيه ذكر أحوال الحروف مفردة أو منتزعة من أبنية الكلم التي هي مصوغة فيها لما يخصها من القول في أنفسها وأقروا ذلك شيئا فشيئا على تأليف حروف المعجم دون مدارج الحروف كما آثرت بل أمرت وسأتجشم لطاعتك المضض بانكشاف أسرار هذا العلم وبدوها لمن يتدرعه وهو عار منه ويقرب إليه وهو ناء عنه ويظهر اللطف له والحفاوة وهو الغاية في الجهل به والغباوة ومن إذا قامت سوقه بين الرعاع والهمج فقد علا عند نفسه أرفع الدرج وأنسى ما عليه في عقوقه العلم ومروقه من جملة حملته وأشياعه وحفدته ولولا مكانك لما مكنته من اكتلاء غرره وعيونه واجتلاء أبكاره وعونه على أن ما أخذ من هذا الوجه خداعا وحيلة ومواربة وغيلة فأجِر به ألا يكون عند الله زاكيا ولا من داء الجهل شافيا جعلنا الله ممن إذا أنعم عليه شكر وإذا وعظ اعتبر وجعل ما علمناه خالصا لوجهه مدنيا من رضاه مبعدا عن غضبه فإنما نحن له وبه والحمد لله وصلواته التامة الزاكية الطيبة المباركة على محمد المرتضى وآله وهو حسبنا وكفى. [11]».

3 – ذكر أهمية الموضوع وأسباب اختياره: ومما التزم به المؤلفون العرب أيضا أنهم كانوا يشيدون ببحوثهم في خطبة الكتاب، وغير خاف ما في ذلك من تحفيز همّة القارئ، ودفعه إلى قراءة الكتاب دفعا، ومن الأمثلة التي يحسن ذكرها هنا ما ذكره أبو هلال العسكري في الصناعتين وهو يبين أهمية علم البلاغة والأسباب التي دفعته إلى خوض غمار البحث فيه، وأقنعته بضرورة وضع مصنف جامع فيه فيقول: «وقد علمنا أن الإنسان إذا أغفل علم البلاغة، وأخل بمعرفة الفصاحة لم يقع علمه بإعجاز القرآن... ولهذا العلم بعد فضائل مشهورة ومناقب

معروفة منها أن صاحب العربية إذا أخلّ بطلبه وفرّط في التماسه ففاتته فضيلته وعلقت به رذيلة فوته عفّى على جميع محاسنه وعمّى سائر فضائله... فلما رأيت تخليط هؤلاء الأعلام فيما راموه من اختيار الكلام، ووقفت على موقع هذا العلم من الفضل، ومكانه من الشرف والنبل، ووجدت الحاجة إليه ماسّة والكتب المصنفة فيه قليلة... [12]» فهذا العلم على أهميته المذكورة المصنفات فيه قليلة، فهو إذن لا يزال ميدانا بكرا صالحا للدراسة والتصنيف. ويفصح ابن قتيبة في مقدمة "أدب الكاتب" عن الأسباب التي دفعته إلى تأليفه بقوله: «... فإني رأيت أكثر أهل زماننا هذا عن سبيل الأدب ناكبين، ومن اسمه متطيرين، ولأهله كارهين: أما الناشئ منهم فراغب عن التعليم، والشادي تارك للازدياد، والمتأدب في عنفوان الشباب ناس أو متناس ليدخل في جملة المجدودين، ويخرج عن جملة المحدودين. فالعلماء مغمورون وبكرة الجهل مقموعون، حين خوى نجم الخير، وكسدت بسوق البر بضائع أهله، وصار العلم عارا على صاحبه، والفضل نقصا، وأموال الملوك وقفا على شهوات النفوس، والجاه الذي هو زكاة الشرف يباع بيع الخلق، وآضت المروءات في زخارف النجد وتشييد البنيان، ولذات النفوس في اصطفاق المزاهر ومعاطاة الندمان، ونبذت الصنائع، وجهل قدر المعروف وماتت الخواطر، وسقطت همم النفوس وزهد في لسان الصدق وعقد الملكوت... فلما أن رأيت هذا الشأن كل يوم إلى نقصان وخشيت أن يذهب رسمه، ويعفو أثره، جعلت له حظا من عنايتي وجزءا من تأليفي...[13]» فهذه الحال التي آل إليها الناس في عصر ابن قتيبة حتى المتأدبون منهم، كانت السبب المباشر، والدافع الأساس لتصنيفه كتاب أدب الكاتب فيظهر من ذلك كله أن الواقع ومتطلباته، والحاجة الموضوعية هما المحركان لمسيرة التأليف عند أوائل اللغويين العرب.

4- الإشارة إلى الدراسات السابقة ونقدها: ليس ذكر الدراسات السابقة في مقدمات البحوث العلمية اكتشافا حديثا محضا يدعيه المعاصرون، بل هو تقليد له جذور راسخة وواضحة لدى المتقدمين ومنهم اللغويون العرب، الذين دأبوا في

مقدمات مؤلفاتهم على التصريح بأهم الدراسات التي سبقتهم إلى تناول الموضوع الذي يريدون الكتابة فيه، ثم لا يكتفون بذلك حتى نراهم يناقشون تلك الدراسات وينتقدونها، ويكشفون خللها ونقصها وهناتها، كي يقنعوا أقرانهم وقرّاءهم بأن عملهم ليس إعادة لأقوال السابقين، ولا كلاما مكرورا، بل هو جمع وترتيب، أو تصحيح وتدقيق وتحقيق، أو استدراك وإضافة تستحق أن تبذل في سبيلها الجهود والأوقات، ولنستمع إلى أبي الفتح عثمان بن جني وهو يقرّر هذه الخطوة تقريرا عمليا إذ يقول في مقدمة "الخصائص": «هذا –أطال الله بقاء مولانا الملك–... كتاب لم أزل على فارط الحال وتقادم الوقت ملاحظا له عاكف الفكر عليه... مع إعظامي له وإعصامي بالأسباب المنتاطة به واعتقادي فيه أنه من أشرف ما صنف في علم العرب... وذلك أنا لم نر أحدا من علماء البلدين تعرض لعمل أصول النحو على مذهب أصول الكلام والفقه فأما كتاب أصول أبي بكر فلم يلمم فيه بما نحن عليه إلا حرفا أو حرفين في أوله وقد تعلق عليه به وسنقول في معناه على أن أبا الحسن قد كان صنف في شئ من المقاييس كتيبا إذا أنت قرنته بكتابنا هذا علمت بذاك أنا نبنا عنه فيه وكفيناه كلفة التعب به وكافأناه على لطيف ما أولاناه من علومه المسوقة إلينا المفيضة ماء البشر والبشاشة علينا حتى دعا ذلك أقواما نزرت من معرفة حقائق هذا العلم حظوظهم وتأخرت عن إدراكه أقدامهم إلى الطعن عليه والقدح في احتجاجاته وعلله وسترى ذلك مشروحا في الفصول بإذن الله تعالى.(14)» كما ألفينا أبا هلال العسكري يقوم بالخطوة ذاتها في مقدمة "كتاب الصناعتين"، فيتطرق إلى أهم الدراسات السابقة في علم البلاغة والبيان قبله، ولا يفوته أن يذكر نقاط القوة فيها والصواب، ونقاط الضعف والنقص فيقول: «والكتب المصنفة فيه قليلة، وكان أكبرها وأشهرها كتاب البيان والتبيين لأبي عثمان عمرو بن بحر الجاحظ، وهو – لعمري– كثير الفوائد، جمّ المنافع، لما اشتمل عليه من الفصول الشريفة، والفقر اللطيفة...إلا أن الإبانة عن حدود البلاغة وأقسام البيان والفصاحة مبثوثة في تضاعيفه ومنتشرة في أثنائه فهي ضالة بين الأمثلة ولا توجد

إلا بالتأمل الطويل والتصفح الكثير، فرأيت أن أعمل كتابي هذا مشتملا على جميع ما يحتاج إليه في صنعة الكلام... [15]» فليس الغرض من إيراد الدراسات السابقة ونقدها عند هؤلاء مجرّد تبرير لفائدة البحث الجديد، بل في الوقت نفسه أيضا اعتراف للسابقين بسبقهم، وللفاضلين بفضلهم، وعدم غمط الناس حقهم وجهدهم.

5- تحديد الإشكالية: قد تختلط الإشكالية في كثير من الأحيان بخطوات منهجية أخرى من نحو أهمية الموضوع وأسباب اختياره وعلى الرغم من ذلك فإن مؤلفات الأوائل لم تخل مقدماتها من ذكر لإشكالية الموضوع المطروق، وإن شئت فاستمع إلى أبي القاسم الآمدي في مقدمة الموازنة وهو يطرح إشكالية رسالته في الموازنة بين أبي تمام والبحتري فيقول: «... ووجدت - أطال الله بقاءك - أكثر مَن شاهدته ورأيته من رواة أشعار المتأخرين، يزعمون أن شعر أبي تمام: حبيب بن أوس الطائي، لا يتعلق بجيّده جيّد أمثاله، ورديّه مطّرحٌ مرذول؛ فلهذا كان مختلفاً لا يتشابه، وأنّ شعر الوليد بن عبيد البحتري صحيح السبك حسن الديباجة ليس فيه سفسافٌ ولا رديّ ولا مطروح، ولهذا صار مستوياً يشبه بعضه بعضاً. ووجدتهم فاضلوا بينهما لغزارة شعريهما وكثرة جيدهما وبدائعهما، ولم يتفقوا على أيهما أشعر... [16]» فقول الآمدي هنا "لم يتفقوا" إشارة إلى أن الإشكال لا يزال مطروحا، فهو إذا موضوع خصب لم يزَل صالحا للبحث والدراسة، وهو ينتظر باحثا منقّرا يصل فيه إلى القول الفصل في هذه المسالة، ولا شك أن أبا الحسن كان ينشد الظفر بتلك الفضيلة.

و- ذكر محتويات الكتاب وبنيته: تواطأت طريقة كثير من المؤلفين العرب على ذكر بنية الكتاب في مقدمته، وما ذلك إلا تسهيلا للقارئ وتيسيرا للباحث، ولا نزعم أن طريقة المتقدمين منهم في ذلك كطريقة المحدَثين، غير أن المؤكد أن هؤلاء كلهم شعروا بأهمية ذكر محتويات كتبهم في خطبتها، لذلك وجدنا ابن جني يقول في سر صناعة الإعراب: «أضع كتابا يشتمل على جميع أحكام حروف المعجم، وأحوال كل حرف منها، وكيف مواقعه في كلام العرب، وأن أتقصى

القول في ذلك وأشبعه وأوكده... وأذكر أحوال هذه الحروف في مخارجها ومدارجها، وانقسام أصنافها، وأحكام مجهورها ومهموسها، وشديدها ورخوها وصحيحها ومعتلّها، ومطبقها ومنفتحها، وساكنها ومتحركها... إلى غير ذلك من أحكامها وأجناسها. وأذكر فرق ما بين الحرف والحركة... وأذكر أيضا الحروف التي هي فروع مستحسنة، والحروف التي هي فروع مستقبحة... وأذكر أيضا ما كان من الحروف في حال سكونه له مخرج ما فإذا حرك أقلقته الحركة وأزالته عن محله في حال سكونه. وأذكر أيضا أحوال هذه الحروف في أشكالها والغرض في وضع واضعها...ثم أفرد فيما بعد لكل حرف منها بابا أغترق فيه ذكر أحواله وتصرفه في الكلام من أصليته وزيادته وصحته وعلته وقلبه إلى غيره وقلب غيره إليه... (17)» فأنت ترى أنه أتى على أبواب كتابه كلها، ولعل أبا هلال العسكري كان أوضح منه في تمثل هذه الخطوة حيث استخدم في مقدمة "الصناعنتين" مصطلح الباب، والفصل، وذكرها بعناوينها وأرقامها فقال: «... فرأيت أن أعمل كتابي هذا مشتملا على جميع ما يحتاج إليه في صنعة الكلام: نثره ونظمه... وأجعله عشرة أبواب مشتملة على ثلاثة وخمسين فصلا: الباب الأول في الإبانة عن موضوع البلاغة في أصل اللغة... (18) وقد ذكرها بعناوينها كلها لم يغادر منها بابا ولا فصلا.

6- بيان منهج البحث وطريقة العمل: قال ابن قتيبة في الشعر والشعراء: «ولم أسلك فيما ذكرته من شعر كل شاعر مختارا له سبيل من قلد أو استحسن باستحسان غيره. ولا نظرت للمتقدم منهم بعين الجلالة لتقدمه، وإلى المتأخر منهم بعين الاحتقار لتأخره. بل نظرت بعين العدل إلى الفريقين، وأعطيت كلا حظه ووفرت عليه حقه، فإني رأيت من علمائنا من يستجيد الشعر الرديء لتقدم قائله... ولم يقصر الله الشعر على قوم دون قوم، بل جعل ذلك مشتركا مقسوما بين عباده في كل دهر... (19)» وقال ابن قتيبة في أدب الكاتب: «فعملت لمغفل التأديب كتبا خفافا في المعرفة وفي تقويم اللسان واليد، يشتمل كل كتاب منها على فن، وأعفيته

من التطويل والتثقيل لأنشطه ولتحفظه... وليست كتبنا هذه لمن لم يتعلق من الإنسانية إلا بالجسم، ومن الكتابة إلا بالاسم، ولم يتقدم من الأداة إلا بالقلم والدواة ولكنها لمن شدا شيئا من الإعراب فعرف الصدر والمصدر، والحال والظرف وشيئا من التصاريف والأبنية، وانقلاب الياء عن الواو، والألف عن الياء وأشباه ذلك ولا بد له مع كتبنا هذه من النظر في الأشكال لمساحة الأرضين حتى يعرف المثلث القائم الزاوية والثلث الحاد والمثلث المنفرج ومساقط الأحجار والمربعات المختلفات والقسي والمدورات والعمودين ويمتحن معرفته... [20]» وقال ابن الأنباري في الإنصاف:«... وذكرت من مذهب كل فريق ما اعتمد عليه أهل التحقيق، واعتمدت في النصرة على ما أذهب إليه من مذهب أهل الكوفة أو البصرة على سبيل الإنصاف، لا التعصب والإسراف، مستجيرا بالله، مستخيرا له فيما قصدت إليه، فالله تعالى ينفع به، إنه قريب مجيب. [21]» وقال الآمدي في الموازنة: « فإن كنت – أدام الله سلامتك – ممن يفضل سهل الكلام وقريبه، ويؤثر صحة السبك وحسن العبارة وحلو اللفظ وكثرة الماء والرونق فالبحتري أشعر عندك ضرورةً. وإن كنت تميل إلى الصنعة، والمعاني الغامضة التي تستخرج بالغوص والفكرة، ولا تلوي على ما سوى ذلك فأبو تمام عندك أشعر لا محالة. فأما أنا فلست أفصح بتفضيل أحدهما على الآخر، ولكني أوازن بين قصيدة وقصيدة من شعرهما إذا اتفقتا في الوزن والقافية وإعراب القافية، وبين معنى ومعنى، ثم أقول: أيهما أشعر في تلك القصيدة، وفي ذلك المعنى، ثم أحكم أنت حينئذ إن شئت على جملة ما لكل واحد منهما إذا أحطت علماً بالجيد والرديء. وأنا أبتدئ بما سمعته من احتجاج كل فرقة من أصحاب هذين الشاعرين على الفرقة الأخرى عند تخاصمهم في تفضيل أحدهما على الآخر، وما ينعاه بعضٌ على بعضٍ؛ لتتأمل ذلك وتزداد بصيرة وقوة في حكمك إن شئت أن تحكم، أو اعتقادك فيما لعلك تعتقده مع احتجاج الخصمين به... [22]» وقال في موضع آخر: «وأنا أبتدئ بذكر مساوي هذين الشاعرين لأختم بذكر محاسنهما، وأذكر طرفا من

سرقات أبي تمام، وإحالاته وغلطه، وساقط شعره، ومساوي البحتري في أخذ ما أخذه من معاني أبي تمام، وغير ذلك من غلطه في بعض معانيه، ثم أوازن من شعريهما بين قصيدة وقصيدة إذا اتفقتا في الوزن والقافية وإعراب القافية، ثم بين معنى ومعنى، فإن محاسنهما تظهر في تضاعيف ذلك وتنكشف، ثم أذكر ما انفرد به كل واحد منهما فجوّده، من معنى سلكه ولم يسلكه صاحبه، وأفرد بابا لما وقع في شعريهما من التشبيه، وبابا للأمثال، أختم بهما الرسالة. ثم أتبع ذلك بالاختبار المجرد من شعريهما، وأجعله مؤلفا على حروف المعجم، ليقرب تناوله، ويسهل حفظه، وتقع الإحاطة به، إن شاء الله تعالى. [(23)]».

7- وضوح الشخصية العلمية في أبحاثهم ومؤلفاتهم: يظهر ذلك في أمور عدة كانت متعارفة بينهم يحترمها كل من تصدى للعلم، ومنهما: تحفظهم وحيطتهم وتوقفهم عن الخوض فيما لا يعلمون وقولهم إذا سئلوا عن شيء من ذلك "الله أعلم" أو "لا أدري"، وقد عقد السيوطي في مزهره فصلا لبيان هذه الخصيصة التي تحلى بها اللغويون العرب، معتبرا إياها أدبا من آداب اللغوي التي لا ينفك عنها فقال: «ذكر من سئل من علماء العربية عن شيء فقال: لا أدري: قال القاضي أبو علي المحسن بن التنوخي في كتابه أخبار المذاكرة ونشوار المحاضرة: حدثني علي بن محمد الفقيه المعروف بالمسرحي أحد خلفاء القضاة ببغداد قال: حدثني أبو عبد الله الزعفراني قال: كنت بحضرة أبي العباس ثعلب يوما فسئل عن شيء فقال: لا أدري! فقيل له: أتقول لا أدري وإليك تضرب أكباد الإبل، وإليك الرحلة من كل بلد؟ فقال للسائل: لو كان لأمك بعدد "لا أدري" بعرٌ لاستغنتْ. قال القاضي أبو علي: ويشبه هذه الحكاية ما بلغنا عن الشعبي أنه سئل عن مسألة فقال: لا أدري فقيل له: فبأي شيء تأخذون رزق السلطان؟ فقال: لأقول فيما لا أدري لا أدري. وقال ابن أبي الدنيا في كتاب الأشراف: حدثني أبو صالح المروزي قال: سمعت أبا وهب محمد بن مزاحم قال: قيل للشعبي: إنا لنستحيي من كثرة ما تسأل فتقول لا أدري. فقال: لكن ملائكة الله المقربين لم يستحيوا حين سئلوا عما لا يعلمون أن

قالوا ﴿لا علم لنا إلا ما علمتنا إنك أنت العليم الحكيم﴾ البقرة: وقال محمد بن حبيب: سألت أبا عبد الله محمد بن الأعرابي في مجلس واحد عن بضع عشرة مسألة من شعر الطرماح يقول في كلها: لا أدري ولم أسمع، أفأحدث لك برأيي؟... وفي أمالي ثعلب قال الأخفش: لا أدري والله ما قول العرب: ضع يديه بين مقمورتين. يعني بين شرتين، وفي الغريب المصنف قال الأصمعي: ما أدري ما الحور في العين. قال: ولا أعرف للصوت الذي يجيء من بطن الدابة اسما... قال ابن دريد في الجمهرة: جيئل اسم من أسماء الضبع، سألت أبا حاتم عن اشتقاقه فقال: لا أعرفه. وسألت أبا عثمان فقال: إن لم يكن من جألت الصوف والشعر إذا جمعتهما فلا أدري... وقال ابن دريد أملى علينا أبو حاتم قال: قال أبو زيد: ما بني عليه الكلام ثلاثة أحرف، فما زاد ردوه إلى ثلاثة، وما نقص رفعوه إلى ثلاثة. مثل أب وأخ ودم وفم ويد. وقال ابن دريد: لا أدري ما معنى قوله: فما زاد ردوه إلى ثلاثة هكذا أملى علينا أبو حاتم عن أبي زيد، ولا أغيره... [24]».

ومن علامات وضوح الشخصية العلمية وقوتها، الرجوع عن الخطأ إلى الصواب إذا ظهر وترك العناد والمكابرة في العلم: قال السيوطي في باب آداب اللغوي: «... وإذا اتفق له أنه أخطأ في شيء ثم بان له الصواب فليرجع ولا يصر على غلطه. قال أبو الحسن الأخفش: سمعت أبا العباس المبرد يقول: إن الذي يغلط ثم يرجع لا يعد ذلك خطأ؛ لأنه قد خرج منه برجوعه عنه، وإنما الخطأ البيّن الذي يصرّ على خطئه ولا يرجع عنه، فذاك يعد كذابا ملعونا. ذكر من قال قولا ورجع عنه: قال في الجمهرة: أجاز أبو زيد: رثّ الثوب وأرثّ، وأبى الأصمعي إلا أرثّ. قال أبو حاتم: ثم رجع بعد ذلك، فأجاز رث وأرث رثاثة ورثوثة... [25]» وغير خاف أن ذلك كله يدخل ضمن ما يسمى اليوم بوضوح الشخصية العلمية، التي تقتضي عرض الآراء ونقدها، بعيدا عن التقليد والجمود، أو التعصب والتحامل.

ومن مظاهر وضوح شخصية اللغوي قدرته على إبداء الرأي العلمي الواثق منه بوضوح مصحوبا بدليله وحجته، ومناقشته للآراء والأقوال التي يراها ضعيفة

أو خاطئة– مهما كان أصحابها– مناقشة علمية هادئة، بعيدا عن التعصب، أو التحامل. وهي من الخطوات المنهجية التي تحسب للغويين العرب، ولذلك فقد انتشرت المناقشات العلمية الهادفة والبناءة بين أوائل اللغويين والنحاة، واتضحت شخصيتهم العلمية، وتركوا في معظمهم التقليد والتعصب للآراء والمشايخ مهما علا كعبهم، واحترموا الدليل، واحتكموا إلى أهل الفصاحة والسليقة، ثم إلى الراسخين من أهل العلم، كل ذلك من أجل الأمانة والدقة والتحري، وسلامة النتائج والوصول إلى الحق الناصع. قال السيوطي في معرض حديثه عن آداب اللغوي: «وإذا تبين له الخطأ في جواب غيره من العلماء فلا بأس بالردّ عليه، ومناظرته ليظهر الصواب. قال الفضل بن العباس الباهلي: كان أوّل من أغرى ابن الأعرابي بالأصمعي، أن الأصمعي أتى ولد سعيد بن سلم الباهلي، فسألهم عما يروونه من الشعر، فأنشده بعضهم القصيدة التي فيها من الطويل:

سمين الضواحي لم تؤرقه ليلةٌ وأنعم أبكار الهموم وعونها

فقال الأصمعي: من رواك هذا الشعر؟ قال: مؤدب لنا يعرف بابن الأعرابي. قال: أحضروه. فأحضروه فقال له: هكذا رويتهم هذا البيت برفع ليلة؟ قال: نعم! فقال الأصمعي: هذا خطأ، إنما الرواية: ليلةً بالنصب يريد: لم تؤرقه أبكار الهموم وعونها ليلة من الليالي. قال: ولو كانت الرواية ليلةُ بالرفع كانت "ليلة" مرفوعة بتؤرقه، فبأي شيء يرفع أبكار الهموم وعونها... [26]»

ومن المناقشات العلمية بين علماء العربية، ومظاهر الاحتكام إلى الدليل والقبول به؛ ما حدث في مجلس أبي عمرو بن العلاء الذي يرويه تلميذه الأصمعيّ فيقول: «جاء عيسى بن عمر الثقفيّ ونحن عند أبي عمرو بن العلاء، فقال: يا أبا عمرو: ما شيء بلغني عنك تجيزه؟ قال: وما هو؟ قال: بلغني أنك تجيز (ليس الطيب إلا المسكُ) فقال أبو عمرو: نِمتَ وأدلجَ الناسُ. ليس في الأرض حجازيّ إلا وهو ينصب، وليس في الأرض تميميّ إلا وهو يرفع. ثمّ قال أبو عمرو: قم يا يحي– يعني اليزيديّ – وأنت يا خلف– يعني خلف الأحمر– فاذهبا إلى أبي المهديّ فإنّه لا يرفع، واذهبا إلى المنتجع ولقناه النصب فإنه لا ينصب. قال: فذهبنا فأتينا

أبا المهديّ... قال اليزيديّ: (ليس ملاك الأمر إلا طاعةُ الله والعملُ الصالح) فقال: ليس هذا لحني ولا لحن قومي؛ فكتبنا ما سمعنا منه، ثمّ أتينا المنتجع فأتينا رجلاً يعقل، فقال له خلف: (ليس الطيب إلا المسكَ) فلقّنّاه النصب وجهدنا فيه فلم ينصب وأبى إلا الرفع. فانظر كيف ناقش عيسى بن عمر أبا عمرو بن العلاء على جلالته، ثم انظر كيف قبل عمرو هذه المناقشة، وفتح لها صدره، وتكلف إحضار الدليل على ما كان يذهب إليه من أن جواز الرفع لخبر ليس بعد إلا هو لغة التميميين ومنهم أبو المنتجع الذي لا يزال حيا يمكن الرجوع إليه ثم انظر أخيرا كيف انقاد عيسى بن عمر إلى الدليل، وركن إلى حجة من رفع لمّا سمعها من الفصحاء، ومثل هذه الوقائع كثير، وقد حفظ لنا كتاب سيبويه تلك المناقشات التي كان يبادر بها شيخه الخليل، وتؤكد أنه –رغم إعجابه الشديد به– لم يكن يقبل كلامه إلا بدليل، وإن شئت فاقرأ كلامه في باب ما ينتصب خبره لأنه معرفة إذ يقول: «... وزعم الخليل رحمه الله أنه يستضعف أن يكون "كلهم" مبنياً (مسندا) على اسم أو على غير اسم، ولكنه يكون مبتدأ أو يكون "كلهم" صفة. فقلت: ولمَ استضعفت أن يكون مبنيا؟ فقال: لأن موضعه في الكلام أن يُعمّ به غيره من الأسماء بعدما يُذكر فيكون "كلهم" صفةً أو مبتدأ...(27)» واستمع إليه في باب "أي" إذ يقول: «... وزعم الخليل رحمه الله أنه سمع عربياً يقول: ما أنا بالذي قائل لك شيئاً. وهذه قليلة، ومن تكلم بهذا فقياسه: اضربْ أيّهم قائل لك شيئاً. قلت: أفيقال: ما أنا بالذي منطلق؟ فقال: لا. فقلت: فما بالُ المسألة الأولى؟ فقال: لأنه إذا طال الكلام فهو أمثلُ قليلاً، وكأن طولَه عوض من ترك هو، وقلّ من يتكلم بذلك.(28)» فلم يقتصر سيبويه على سؤال شيخه ليسمع جوابه، بل كان يناقش تلك الإجابات وينتقد آراءه وأدلته، بل ربما خالفه أو خطّأ رأيه وقبّحه كما قال في «باب ما ينتصب فيه المصدر المشبه به على إضمار الفعل المتروك إظهاره... وزعم الخليل رحمه الله أنه يجوز أن يقول الرجل: هذا رجل أخو زيد. إذا أردت أن تشبهه بأخي زيد. وهذا قبيح ضعيف لا يجوز إلا في موضع الاضطرار ولو جاز هذا لقلت: هذا قصير الطويل. تريد: مثل الطويل. فلم يجز هذا كما قبح أن تكون "المعرفة" حالاً للنكرة إلا في الشعر.(29)» وقوله بشأن لن الناصبة: «...فأمّا الخليل فزعم أنّها (لا

أن)، ولكنّهم حذفوا لكثرته في كلامهم كما قالوا: ويلمّه يريدون وى لأمّه، وكما قالوا: يومئذ. وجعلت بمنزلة حرف واحد كما جعلوا (هلاّ) بمنزلة حرف واحد، فإنّما هي (هل ولا). وأمّا غيره فزعم أنّه ليس في لن زيادة، وليست من كلمتين، ولكنّها بمنزلة شيء على حرفين ليست فيه زيادة، وأنّها في حروف النصب بمنزلة لم في حروف الجزم، في أنه ليس واحد من الحرفين زائداً. ولو كانت على ما يقول الخليل لما قلت: أمّا زيداً فلن أضرب. لأنّ هذا اسم والفعل صلة. [30]»

8- الأمانة، وذكر الرأي المخالف، وعزو الأقوال إلى قائليها: وقد تجلت هذه الخطوة عند لغويينا بمظاهر شتى: منها ذكرهم الآراء والمذاهب المختلفة وإنصافهم الخصوم والمخالفين، قال السيوطي: «معرفة آداب اللغوي: ... التنبيه على الرأي المخالف: فصل وإذا كان له مخالف فلا بأس بالتنبيه على خلافه قال في الغريب المصنف: قال الكسائي: الذي يلتزق في أسفل القدر القرارة والقرورة. وقال الفراء عن الكسائي: هي القررة. فاختلفت أنا والفراء فقال هو: قررة وقلت أنا: قررة. [31]» وقد يستغرب بعض الناس أن يخطئ التلميذ شيخَه، ويشيد برأي خصومه، بيد أننا نجد سيبويه يفعل ذلك، فلا يتردد في وصف رأي الخليل بأنه "بعيد"، في الوقت الذي راح يعلن إعجابه بمذهب الكوفيين حين قال في باب أيّ «... وحدّثنا هارون أن ناساً وهم الكوفيون يقرؤونها: ﴿ثم لننزِعنّ من كل شيعةٍ أيَّهم أشدُّ على الرحمن عُتيّا﴾ مريم: وهي لغة جيدة نصبوها كما جرّوها حين قالوا: امرُرْ على أيهم أفضلُ، فأجراها هؤلاء مجرى الذي، إذا قلت: اضربِ الذي أفضلُ لأنك تُنزل أياً ومَن، منزلة الذي في غير الجزاء والاستفهام... وتفسير الخليل رحمه الله ذلك الأول بعيد إنما يجوز في شعر أو في اضطرار...[32]» وقال في باب الظروف المبهمة غير المتمكنة: «.... وزعم الخليل أنّهنّ نكراتٌ كقول أبي النجم: يأتي لها من أيمنٍ وأشمل. وسألنا العرب فوجدناهم يوافقونه ويجعلونه كقولك: من يمنةٍ وشأمةٍ وكما جعلت ضحوةٌ نكرة وبكرة معرفة. وأمّا يونس فكان يقول: من قدّام ويجعلها معرفةً وزعم أنهَّ منعه من الصرف أنهَّا مؤنثّة. ولو كانت شأمةٌ كذا لما صرفها وكانت تكون معرفةً. وهذا مذهبٌ إلاّ أنهَّ ليس يقوله أحدٌ من العرب.[33]».

ولا شك أيضا أن من ركائز الأمانة العلمية ذكر المصادر المعتمدة، سواء كانت مصادر مكتوبة أم منطوقة، ذلك كله محفوظ عند الأوائل تحت مبدأ "عزو الأقوال إلى أصحابها" من المشايخ والمصادر، قال السيوطي تحت فصل: «شكر العلم عزوه إلى قائله: ومن بركة العلم وشكره؛ عزوه إلى قائله. قال الحافظ أبو طاهر السلفي: سمعت أبا الحسن الصيرفي يقول: سمعت أبا عبد الله الصوري يقول: قال لي عبد الغني بن سعيد: "لما وصل كتابي إلى عبد الله الحاكم أجابني بالشكر عليه، وذكر أنه أملاه على الناس، وضمّن كتابه إليّ الاعتراف بالفائدة، وأنه لا يذكرها إلا عني". وأن أبا العباس محمد بن يعقوب الأصم حدثهم قال: حدثنا العباس بن محمد الدوري قال: سمعت أبا عبيد يقول: "من شكر العلم أن تستفيد الشيء، فإذا ذُكر لك قلت: خفي علي كذا وكذا ولم يكن لي به علم حتى أفادني فلان فيه كذا وكذا. فهذا شكر العلم.انتهى. قلت: ولهذا لا تراني أذكر في شيء من تصانيفي حرفا إلا معزوا إلى قائله من العلماء، مبيّنا كتابه الذي ذكر فيه... [34]» ويحدثنا السيوطي عن منهج سيبويه في عزو الأقوال، وأمانته في ذكر مصادره وأشياخه كأبي زيد الأنصاري وغيره فيقول: «ذكر المرزباني عن أبي زيد قال: كل ما قال سيبويه في كتابه: أخبرني الثقة؛ فأنا أخبرته. وذكر أبو الطيب اللغوي في كتاب مراتب النحويين: قال أبو حاتم عن أبي زيد: كان سيبويه يأتي مجلسي وله ذؤابتان، فإذا سمعته يقول: وحدثني من أثق بعربيته؛ فإنما يريدني. وقال ثعلب في أماليه: كان يونس يقول: حدثني الثقة عن العرب. فقيل له: من الثقة؟ قال: أبو زيد. قيل له: فلم لا تسميه؟ قال: هو حي بعد فأنا لا أسميه... [35]» ولا يجد الباحث عناء في أن يقرأ في كتاب سيبويه العبارات الواضحة الدالة على أمانته، وذكره مصادره، وعزوه الأقوال التي أوردها إلى أهلها كالخليل ويونس وأبي الخطاب وأبي عمرو... كيلا يوهم سامعها أنها له، نحو: (وقال الخليل رحمه الله... وهذا قول الخليل وتفسيره... وكان الخليل يقول كذا... وهذا قول الخليل رحمه الله وتفصيله عن العرب... وهذا كله قول الخليل رحمه الله سمعناه منه... وزعم يونس والخليل رحمهما الله... وهذا قول يونسَ والخليل رحمهما الله ... وجميع ما ذكرت لك قول الخليل ويونس... حدثنا بذلك عن العرب عيسى ويونس وغيرهما... وهو قول أبي عمرو والخليل... وهذا قول أبي عمروٍ والخليل ويونس... وهذا قول العرب والخليل

ويونس... وهذا قول يونس والخليل ومن رأينا من العلماء... وهكذا مأخذ الخليل...)[36]

وإذا ما رجعنا إلى كتاب سيبويه نفسه فإننا نلمس ذلك منه بوضوح لا غبار عليه، من ذلك قوله في باب ما تضيف إليه فيكون مضافا إليك قبل المضاف إليه «... وجميع ما وصفناه من هذه اللغات سمعناه من الخليل رحمه الله ويونس عن العرب. [37]» وقوله في «باب الوقف في أواخر الكلم المتحركة في الوصل...حدثنا بذلك عن العرب الخليل وأبو الخطاب. وحدثنا الخليل عن العرب أيضاً بغير الإشمام وإجراء الساكن. وأما التضعيف فقولك: هذا خالد وهو يجعل وهذا فرج. حدثنا بذلك الخليل عن العرب...[38]» وقال أيضا في «باب هذا باب يحمل فيه الاسم على اسم بني عليه الفعل مرةً ويحمل مرةً أخرى على اسم مبني على الفعل... و﴿كفى بالله شهيداً بيني وبينكم﴾ إنما هي كفى الله ولكنك لما أدخلت الباء عملت والموضع موضع نصب وفي معنى النصب. وهذا قول الخليل رحمه الله.[39]» وقال في باب ما لا يكون الاسم فيه إلا نكرة «... وحدّثنا الخليل أنه سمع من العرب من يوثق بعربيته يُنشد هذا البيت وهو قول الشمّاخ: وكلُّ خليلٍ غيرُ هاضمِ نفسِهِ لوصلِ خليلٍ صارمٌ أو معازِرُ. فجعله صفةً لكل...وحدثني أبو الخطاب أنه سمع من يوثق بعربيته من العرب ينشد هذا البيت: كأنّا يومَ قُرّى إنّما نقتلُ إيّانا قبلنا منهمُ كلَّ فتىً أبيضَ حُسّانا. فجعله وصفاً لكل... وزعم يونس أن ناساً من العرب يقولون: مررتُ بماءٍ قِعدةَ رجلٍ. والجرّ الوجهُ....[40]» وهذه نماذج قليلة من مئات العبارات الواردة في الكتاب، التي تحمل مثل هذه الإحالات الناطقة بالأمانة والعلمية، رغم أن الخليل لم يدوّن أقواله تلك فإن تلامذته الآخذين عنه ومنهم سيبويه لا يغمطونه حقه، ولا يسرقونه اجتهاداته، بل ينسبونها إليه بغض النظر أصواب هي أم خطأ.

خاتمة: تلك طائفة من ملامح البحث العلمي المنهجي، والخطوات المنهجية المهمة التي توافر عليها البحث اللغوي عند العرب في وقت مبكر جدا من بدايته ذكرناها على سبيل المثال لا للحصر، ولننبه بها على غيرها، ولسنا نزعم هنا أن هذه الخطوات كانت كلها متوافرة ومعمولا بها عند هؤلاء العلماء بالطريقة التي عليها الباحثون الجامعيون اليوم، فذلك ضرب من التعصب لا نتورط فيه، بل

أقصى ما يمكن قوله هنا هو أن هناك عناصرَ منهجية مهمة انتبه إليها اللغويون العرب في عصرهم المتقدم، وحاولوا امتثالها حتى أصبحت في معظمها عُرفا علميا تواطأت عليه كلمتهم، وسارت في ضوئها أبحاثهم، وأُلّفت على نهجها جلّ مؤلفاتهم ومصنفاتهم، وتُنُوقِلت عنهم خلفا عن سلف حتى أصبحت منهجية واضحة وسنّة متبعة، وطريقة محترمة، لا يحيد عنها باحث معتد به إلا ليم وعذل.

ولعله من نافلة القول هنا أن ننوّه بهذه الخطوات المنهجية، وبتلك الفترة الزمنية التي وجدت فيها عند علماء العربية، وبأثرها القويّ في عمليتي البحث والتأليف وانعكاساتها الإيجابية لصالح الباحثين والقراء، بما تضمنته من تنظيم، ودقة ووضوح وما تحمله من أمانة وموضوعية. وإن المنصف وهو يطّلع على شيء مما ذكرناه آنفا وغيره مما هو منصوص عليه نظريا في كتب اللغة كشرائط التأليف، وآداب اللغوي أو هو متعارف عليه وممارس عمليا في أوساط الكتّاب والمؤلّفين، لا يسعه إلا الاعتراف للغويين العرب بهذه السنة الحسنة التي سنّوها لمن بعدهم في مجال البحث العلمي، بغية الوصول إلى الحقيقة العلمية بأقل جهد، وأقصر طريق، وأوضح منهاج.

ولا شك أيضا أن البحث اللغوي الحديث قد تبنى معظم هذه الخطوات، وأقرها وأثراها وأضاف إليها، ولا يهم كثيرا التساؤل هل وقع ذلك بسبب الاطلاع والاقتباس أم كان مجرد اتفاق وتواطؤ للأفكار، غير أن الأمانة العلمية ذاتها تفرض علينا القول بأن البحث اللغوي الحديث سيبقى مدينا لهؤلاء السباقين، الذين ينبغي إنصافهم والإقرار لهم بالسبق، كل ذلك في ضوء الفكرة المتعارف عليها علميا والتي تنادي وتجهر بأن العلم والمعرفة، والثقافة والحضارة تراث بشري عالمي تراكمي، قابل للزيادة والتطوير والإثراء، فلا غرابة والحال هذه أن تتلاقح الحضارات الإنسانية ويستفيد بعضها من بعض، وينافس بعضها بعضا من أجل عمارة الأرض، وخير هذا الإنسان المكرّم دون نكران لفضل سابق، أو جحود لإضافة لاحق، ومعلوم أن ذلك كله لن يتم إلا بالموضوعية والعلمية، ووفق منهج بيّن وواضح؛ لا لَبس فيه ولا غموض ولا تعصب فيه ولا ادّعاء ولا تطاول ولا غرور.

الهوامش:

1- علي زوين، منهج البحث اللغوي بين التراث وعلم اللغة الحديث، ط1. بغداد: 1986، دار الشؤون الثقافية العامة، ص7-10.

2- نعمة رحيم العزاوي، مناهج البحث اللغوي بين التراث والمعاصرة (دط). بغداد: 2001 مطبعة المجمع العلمي، ص131 فما بعده.

3- ينظر: نعمة رحيم العزاوي، مناهج البحث اللغوي بين التراث والمعاصرة، (دط). بغداد: 2001، مطبعة المجمع العلمي، ص131 فما بعده.

4- سعيد الأفغاني، من تاريخ النحو، (دط). لبنان: (دت)، دار الفكر، ص64 فما بعدها.

5- جلال الدين عبد الرحمن السيوطي، المزهر في علوم اللغة وأنواعها، تح: محمد جاد المولى وآخرون، ط3. القاهرة:(دت) دار الحرم للتراث، ج2 ص160 فما بعدها.

6- محمد بن سلام الجمحي، طبقات فحول الشعراء، تح: أبو فهر محمود محمد شاكر، (دط). جدة: (دت)، دار المدني، ج1، ص4 و7.

7- أبو الفتح عثمان بن جني، الخصائص، تح: محمد علي النجار، ط1. بيروت: 1995، عالم الكتب، ج1، ص384، وج2، ص13، 304.

8- ابن جني، الخصائص، ج2، ص5 فما بعدها.

9- أبو الفتح عثمان بن جني، سر صناعة الإعراب، تح: حسن هنداوي ط1. دمشق: 1985، دار القلم، ج1، ص56.

10- أبو محمد عبد الله بن مسلم بن قتيبة، الشعر والشعراء، تح: أحمد محمد شاكر، (دط). القاهرة: 2006، دار الحديث، ج1، ص61-63.

11- ابن جني، سر صناعة الإعراب، ص3-6.

12- أبو هلال الحسن بن عبد الله بن سهل العسكري، كتاب الصناعتين الكتابة والشعر، تح: علي محمد البجاوي ومحمد أبو الفضل إبراهيم، (دط). بيروت: 2004، المكتبة العصرية، ص2، 4.

13- ابن قتيبة، أدب الكاتب، ص15 فما بعدها.

14- ابن جني، الخصائص، ج1، ص1-4.

15- أبو هلال العسكري، كتاب الصناعتين الكتابة والشعر، ص4، 5.

16-أبو القاسم الحسن بن بشر بن يحيى الآمدي، الموازنة بين شعر أبي تمام والبحتري، تح: السيد أحمد صقر، ط4. القاهرة: 1960، دار المعارف، ج1، ص3، 4.

17- ابن جني، سر صناعة الإعراب، ص3-6.

18- أبو هلال العسكري، كتاب الصناعتين، ص3.

19- ابن قتيبة، الشعر والشعراء، ج1، ص64.

20- أبو محمد عبد الله بن مسلم بن قتيبة، أدب الكاتب، تح: محمد طعمه الحلبي، ط2. بيروت: 2001، دار المعرفة، ص8 فما بعدها.

21- أبو البركات عبد الرحمن بن محمد بن أبي سعيد الأنباري، الإنصاف في مسائل الخلاف تح: مازن المبارك، ط1. دمشق: 1988، دار الفكر، ج1، ص7.

22- الآمدي، الموازنة بين شعر أبي تمام والبحتري، ج1، ص5، 6.

23- الآمدي، الموازنة بين شعر أبي تمام والبحتري، ج1، ص57.

24- السيوطي، المزهر، ج2، ص315 فما بعدها.

25- السيوطي، المزهر، ج2، ص320 فما بعدها.

26- نفسه، ج2، ص322 فما بعدها.

27- سيبويه أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر، الكتاب، تح: عبد السلام محمد هارون، ط1 بيروت: (دت)، دار الجيل، ج2، ص114 فما بعدها.

28- نفسه، ج2، ص398 فما بعدها.

29- نفسه، ج1، ص355 فما بعدها.

30- نفسه، ج3، ص5 فما بعدها.

31- السيوطي، المزهر، ج2، ص330 فما بعدها.

32- سيبويه، الكتاب، ج2، ص398 فما بعدها.

33- نفسه، ج3، ص285 فما بعدها.

34- السيوطي، المزهر، ج2، ص260 فما بعدها.

35- نفسه، ج1، ص111.

36- ينظر على سبيل المثال: سيبويه، الكتاب، ج1، باب ما يختار فيه الرفع ويكون فيه الوجه في جميع اللغات. وباب مجرى النعت على المنعوت والشريك على الشريك والبدل على المبدل منه وما أشبه ذلك/ وج2، باب مجرى نعت المعرفة عليها/ وج3، باب ما لا ينصرف في المعرفة مما ليست نونه بمنزلة الألف، وباب تغيير الأسماء المبهمة إذا صارت علامات خاصّة. وباب هذا باب ما ينصرف في المذكر. /وج4، باب بناء الأفعال... وغيرها من أبواب الكتاب.

37- سيبويه، الكتاب، ج2، ص213 فما بعدها.

38- نفسه، ج4، ص168، فما بعدها.

39- نفسه، ج1، ص91، فما بعدها.

40- نفسه، ج2، ص110، فما بعدها.

الآليات الحجاجية في "الأدب الكبير" لابن المقفع

-دراسة تداولية-

أ. إيدير إبراهيم
جامعة تيزي وزو

تمهيد: إنّ المنهج التّداولي يسعى إلى دراسة علاقة اللّغة بمستعمليها، كما هدف إلى دراسة الخطاب والبحث عن النِّظام أو العمليات التي تسهم في تحويل اللّغة إلى خطاب منتج في وضعية معينة ومحدّدة، كما أنّه يكشف عن طبيعة العلاقة بين اللّغة والسِّياق بمفهومه الواسع الاِجتماعي والثّقافي والنّفسي.

ويعدّ السِّياق مجموعة من العوامل اللّغوية وغير اللّغوية التي تتدخّل أثناء اِستعمال اللّغة، فهو إذن مجموع الشّروط الاِجتماعية التي تؤخذ بعين الاِعتبار لدراسة العلاقات الموجودة بين اِستعمال اللّغة والسّلوك الاِجتماعي، كما أنّه يمثِّل المعطيات المشتركة بين المتكلِّم والمتلقِّي وما يجمعهما من وضعيات ثقافيّة نفسيّة وتجارب ومعارف سابقة.

نسعى في بحثنا هذا إلى تزويد الباحث في مجال تحليل الخطاب بآليات واضحة. وإثراء رصيده المنهجيّ في تحليله للخطاب مهما كان مصدره وطبيعته. وقد اِعتمدنا في ذلك على نتاج تراثيٍّ أدبيٍّ تمثّل في "**الأدب الكبير**" **لِابن المقفّع** نكشف من خلاله عن المنهج الذي يعتمده اِبن المقفّع لبلوغ مقاصده، أي أننا نتعرّض إلى الوسائل التي يستند إليها اِبن المقفّع في الحجاج والتي تتمثّل في السلالم الحجاجيّة والرّوابط الحجاجيّة والمثل والحكمة وغيرها.

وحين يعتمد ابن المقفع هذه الآليات، فلأنه يريد إعداد المخاطَب لمرحلة الإقناع التي يتلاعب فيها وذلك ليلقى آذانا صاغية فيؤثر في المتلقي.

1- اِستراتيجيّة قصد الإخبار: إنّ الكلام حسب "جاكوبسون" Jackobson «**يجب أن يُدرس من خلال وظائفه ولمعرفة هذه الوظائف وجب أن نلقي نظرة وجيزة على العوامل المقوِّمة لكل أداء لسانيٍّ أو عمليّة تبليغ لفظيّة، هناك مرسل يرسل خطابا إلى مخاطَب ولكي يكون هذا الخطاب فعالاً لابدّ أن يكون مُحالا على سياق، وهذا السِّياق يجب أن يُدرك من المخاطَب، ويكون إمّا لفظيّا أو قابلا للصّياغة اللّفظيّة...**»[1].

ويشكِّل الإخبار القصد والغرض من التّخاطب بصفة عامة، وهو من الأسس التي يتجسّد بواسطتها الفكر وينتقل إلى المتلقي، حيث يلتقي مفهوم الإخبار بمفهوم التّواصل الذي يتحدّد في النّمط الخاص للعلاقة الداخلية بين المتكلِّم والمخاطَب وهو إيصال الخبر حسب رأي "**ديكرو**" بمعنى تزويد المخاطَب بمعارف لم يدركها سابقا[2]، ويقول أيضا «**على المخاطِب تقديم المعلوماتٍ اللازمة والتي غرضها إفادة المخاطب**»[3]. إنّ الإخبار إذن هو الشّرط الذي يخضع له الكلام والذي هدفه إخبار السّامع، ولا يمكن أن يتمّ ذلك إلاّ إذا كان هذا الأخير يجهل ما يُقال له[4].

ويعرّف "**عبد العزيز عتيق**" الخبر «**أنّه ما يصحّ أن يُقال لقائله إنّه صادق فيه أو كاذب، فإن كان الكلام مطابقا للواقع كان قائله صادقا وإن كان غير مطابق له كان قائله كاذبا**»[5]، وقد يُلقى الخبر لأحد الغرضين:[6]

1. إفادة المخاطب الحكم الذي تضمّنته الجملة أو العبارة ويسمّى بفائدة الخبر.
2. إفادة المخاطب أنّ المتكلِّم عالم بالحكم ويسمّى ذلك لازم الفائدة.

ففي **الغرض الأول** (فائدة الخبر) المتكلِّم يلقي الخبر إلى المتلقّي الذي يكون جاهلا حكمه أو مضمونه، ويقصد المتكلِّم هنا تعريف المتلقّي بشيء أو بأشياء كان يجهلها.

أمّا **الغرض الثاني** (لازم الفائدة) المتكلِّم يلقي الخبر على المتلقّي فيخبره بأمر يعلمه، ولكنّه يريد أن يصرِّح بأنّه أيضا على علم به.

وفي الحالتين ينبغي على صاحب الخبر أن يأخذ في اِعتباره حالة المخاطَب عند إلقاء الخبر، أي مطابقة الكلام لمقتضى الحال.

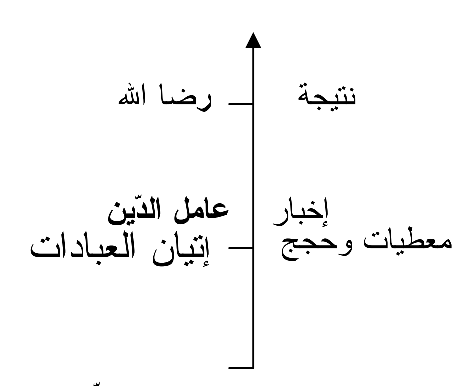
وفي **الأدب الكبير** فإنّ المرسل هو اِبن المقفّع الذي وجّه كلامه إلى مرسل إليه وهم معاصروه (الراعي أولاً والرعيّة ثانيا) وهذا الخطاب جاء ضمن سياق معيّن وهو تلك الظّروف التي أُنجز فيها الكتاب ضمن العوامل النّفسيّة والاِجتماعيّة... والتي تزامنت مع فترة إنجازه فنجده يخبر عن فضل الأوّلين تارة وعن الراعي والرعيّة تارة أخرى.

هَيمن الإخبار في **الأدب الكبير** وبشكل أوسع، فاِبن المقفّع يقدِّم للنّاس معطيات عن فضل الأوّلين عليهم من قوّة جسديّة وفكريّة ومدى عظمتهم وكثرة اِهتمامهم بأمور الدِّين والدّنيا وحسن تسييرهم في جميع الميادين يقول "**إنّا وجدنا النّاس قبلنا كانوا...**" وهي دلالة على إخبار المتلقِّي بأمور كان يجهلها. ليقدِّم بعد ذلك معطيات: كان يُفتح للرّجل منهم باب العلم أو الكلمة/ كانوا يحافظون على علمهم/ خشية الضّياع.... ليصل إلى نتيجة مفادها الأخذ من علمهم وهذا في قوله: أن يأخذ من علمهم/ أن يقتدي بسيرتهم/ أن ينظر في كتبهم...

يعتمد اِبن المقفّع من أجل عمليّة الإخبار مسارا حجاجيّا اِستدلاليًّا تكون البداية بالإخبار، فتقديم معطيات وهي بمثابة حجج وبراهين ليخرج بنتيجة، فالقصد هنا ليس أن يخبر عن فضل الأوّلين، فيكون هذا التّعامل الأوّلي مع هذه المعطيات إنّما هناك مقصدية أخرى، وهنا يتجلّى التّعامل الثاني مع الخطاب من أجل الكشف عن المعنى لأنّه هو الذي يحتوي على القصدية الحقيقيّة، والتي يَكشف عنها ذلك الاِستدلالُ بالخبر لغرض الإفادة، نجد اِبن المقفّع يحبِّب إلى المخاطَب كلّ تلك الأفعال، واصفا إيّاها بالعظمة وبالمثل الأعلى فكانت في مجال الأخلاق والحكم لنكشف عن مقاصد وهي تعليم النّاس ووعظهم "**وأنا واعظك**".

إنّ هذه الطّريقة تكشف عن اِستراتيجيّة المتكلِّم في تعامله مع المتلقِّي وكذلك في عمليّة التّواصل، وتتلخّص قصديّة الإخبار في منح المستمع أو المتلقِّي الخبر المفيد وأكبر قدر من المعلومات، ويُحدِّد "**ديكرو**" ذلك فيقول «**إنّ المتكلِّم يجب أن يعطيَ المعلومات اللاّزمةَ التي بحوزته عن موضوع الخطاب، والتي من شأنها أن تنفع المخاطَب**»(7).

ويشير اِبن المقفّع بعد ذلك إلى كيفية تعامل الأوّلين بدينهم ودنياهم وكيف جمعوا بين هذين العاملين فيقــول: ولم نجدهم غادروا شيئا/ لا في تعظيم الله عزّ وجلّ/ وترغيب فيما عنده/ ولا في تصغير الدّنيا وتزهيد فيها... هذه المعطيات إعلانٌ عن الرّغبة في الاِعتزام، والتّوجه ويمكن الإشارة إلى ذلك من خلال المخطّط التالي:

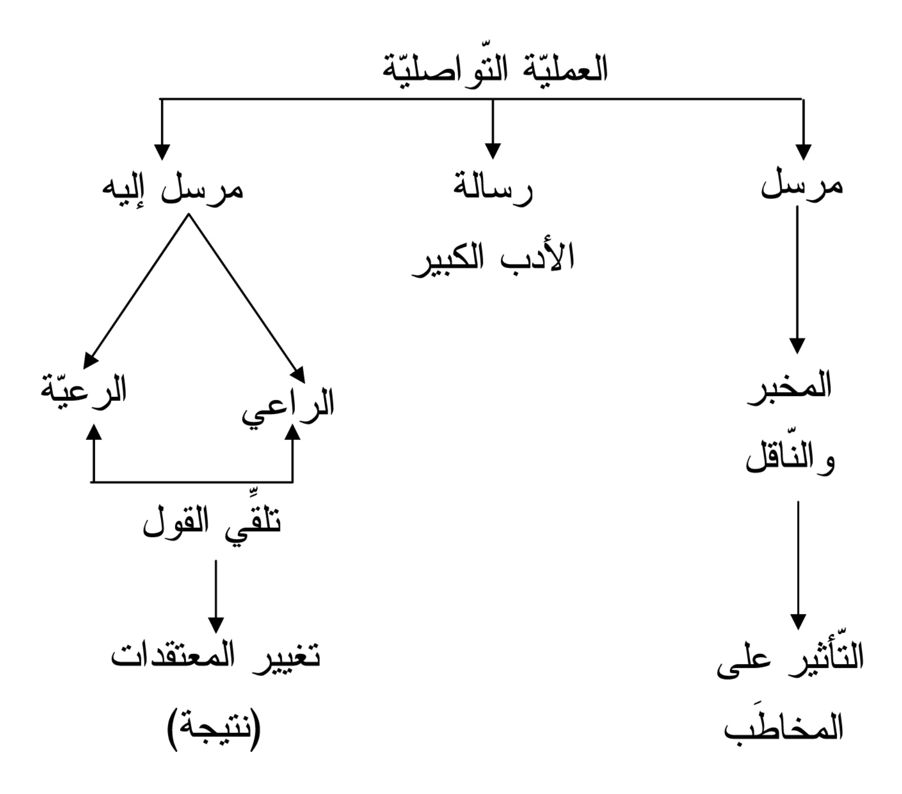


هذا المسار يعبِّر عن مرجعية أخلاقية تمثّلت في وجوب الرّبط بين الدِّين والأخلاق وقد أشار إلى الأخلاق في صورتها المقنّعة (من قول وفعل فإعلان المبادئ الأخلاقيّة العامّة) ليعلن في الأخير عن النّتيجة وهي رضا الله.

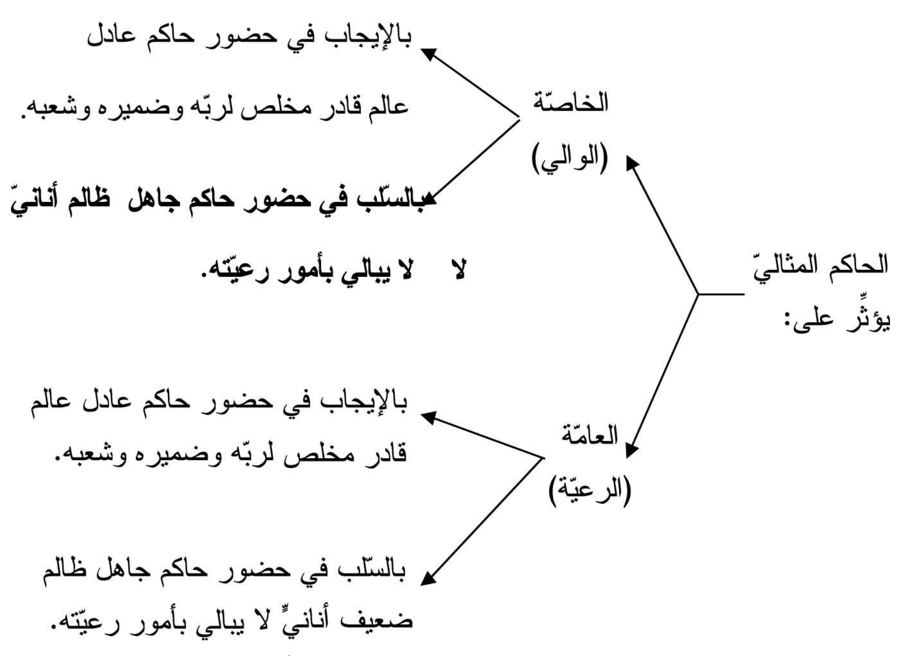
كما يتوجّه اِبن المقفّع إلى المخاطَب مرة ثانية فيعرض عليه أمورا تتمثّل في قوانين الحياة عنده، قدّمها مرتّبةً حسب أهميتها وأوّلويّتها ومدى حاجة النّاس إليها في الحياة.

وفي الأخير، يعلن عن قصديّة نكشف عنها من خلال هذه المعطيات فهو يخبر عن أشياء يجهلها المخاطَب، ويقدِّم هذه المعطيات ضمن حجج وصولا إلى نتيجة يريدها ابن المقفّع وهي قصد الموعظة أي تقبّل الموعظة والنّصيحة. إنّ الغاية من هذه الاِستدلاليّة التّعبيرُ عن موقف المتكلِّم من الموضوع الذي يتكلّم عنه وهو الإطلاعُ على شعور المتكلِّم. «**إنّ النّص الأدبيّ نتاجٌ لمؤلّف ما يُظهر موقفا يوجّه من خلاله نفسه نحو العالم، وحيث أنّ هذا الموقف لا يوجد في العالم المعطى الذي يشير إليه المؤلِّف، فإنّه لا يمكن لهذا المؤلّف أن يتّخذ شكلا من الأشكال إلاّ إذا تمَّ إدماجُه حرفيا في العالم الواقعيِّ، وهذا الإدماجُ لا يحدث من خلال المحاكاة البسيطة للبنيات الموجودة، بل من خلال عمليّة إعادة بناء هذه البنيات**»[8]. فابن المقفّع حين يخبر عن الأوّلين يوجّه نحو مقصديّة أخرى وهي الوقوف على بعض الآفات التي سادت المجتمع زمانه والصّراع الذي ساد الراعي برعيّته، فوظيفة اللّغة «**تجسيدٌ لخبرة المتكلِّم لعالم الواقع**»[9]، وبعدما أخبر اِبن المقفّع عن الأوّلين وفضلهم، أخذ يخبر عن الراعي والرعيّة وكيف يتعامل كلّ واحد مع الآخر.

إن ابن المقفع يقدم لمتلقيه (الراعي والراعية) معطيات عن الأول وعن فضلهم معتمدا في ذلك على إستراتيجية قائمة على مسار استدلالي يريد منه التأثير في المخاطَب وتغيير معتقداته، وهذا المخطط يشرح العلاقة التخاطبية في صورتها الكاملة، ويشير إلى مقاصدها من جانبها التبليغي والتعاملي:



يعرض ابن المقفع المواضيع المطروحة في كتابه ضمن ثنائية (النفع≠ الضرر) فكانت فكرة الصّلاح تبدأ من الأعلى إلى الأدنى، (الوالي) أو القاضي وصلاح الرّعية من صلاح الرّاعي (الحاكم)، ويكون فسادها متأتِّيا من فساده وفساد ولاته، فإنّ ضمان الصّلاح مرهون دائما بالكفاءة المعرفية والأخلاقية في الحكم وهذا حرص شديد على أن تكون الصلة قوية بين الحاكم والمحكوم، ويمكن شرح ذلك في المخطط التّالي:



2-إستراتيجية قصد الإقناع: تفترض العمليّة التّواصليّة نظريّة اِستدلاليّة ومقاربة جديدة للتّعبير عن رؤى الفكر وإدراك مقاصده، ولمّا كانت العمليّة التّخاطبيّة ترتكز على النّموذج التّبليغيّ والتّفاعليّ وجب ضرورة الاِستعانة بصور وأساليب اِستدلاليّة حجاجيّة(10).

ولذلك يلجأ المخاطِب في خطاباته إلى الحجاج من أجل الإقناع وذلك باِستعمال وسائل قصد خلق الإعجاب والتّثقيف والتّأثير، وهذا ما آل إليه اِبن المقفّع فقدّم من خلال **الأدب الكبير** – وقدرا عن قانون الإخباريّة– المعلوماتِ الثّريّةَ والمناسبةَ بالشّواهد والحجج التي تكتسب قوّتها من مصدرها وتواترها بين النّاس وتجعل المخاطَب ينحصر في اِختيارها وتوجيهها نحو الغرض الذي يرجوه، لقد أتى اِبن المقفّع بجميع المعلومات والأخبار ليجعل القارئ يقوم باِستنتاجاته.

لقد تعمّد تمرير خطابه إلى السّلطة وإلى نظام الحكم، فلجأ إلى الإقناع والحجّة. فالحجّة في تعريف القدماء هي البرهان، وقيل: «**الحجّة: ما دفع به الخصم وقال الأزهري: الحجّة الوجه الذي يكون الظّفر عند الخصومة، والحجاج**

التخاصم وجمع حجّة: حجج وحجاج، وحاجّه محاجة، ونازعه الحجّة، وحجّه يحجّه حجّا: غلبه على حجّة له، وفي الحديث : "فحجّ آدمُ موسى" أي: غلبه على حجّته واحتجّ بالشّيء: أي اتّخذه حجّة. قال الأزهري: إنّما سميت حجّة لأنّها تحجّ أي تقصد، لأنّ القصد لها وإليها... والحجّة البرهان»(11).

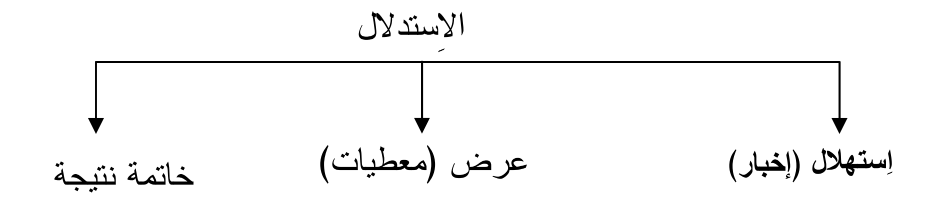
أمّا عند المحدثين، فتهدف إلى إثبات قضيّة أو نقض قضيّة، تُحدَّد الحجّة دائما فتسمىّ الحجج المعاكسة (contre argument) كنتيجة تحدِّد نتيجة معاكسة ويتحدَّد الخطاب الحجاجيُّ كفرضيّة بداية مهمّة، ويتموقع دائما في علاقة مع خطاب معاكس حقيقي (أو مضمر)(12).

إنّ الشّيء الأول الذي يعتبر وسيلة للإقناع في **الأدب الكبير** هو الطّابع القصديّ فابن المقفّع قَصَدَ تمرير خطابه إلى المتلقّي سواء بطريقة مباشرة أو بطريقة ضمنيّة، وحين يقول: «**وإنّي مخبرك عن صاحب لي كان أعظم النّاس في عيني، وكان رأس ما أعظمه في عيني صغر الدّنيا في عينه، كان خارجا من سلطان بطنه...فلا يقول ما لا يعلم، ولا ينازع فيما يعلم، وكان خارجا من سلطان الجهالة ... واعلم أنّ خير طبقات أهل الدّنيا أصفها لك: من لم ترتفع عن الوضيع ولم تتّضع عن الرّفيع**»(13).

إنّ هذه الأفكار في هذا الخطاب واضحة ومرتّبة ترتيبا منطقيّا، بدأها ابن المقفّع بقاعدة أساسيّة وهي: توطين النّفس على التّمسك بالصّديق، ومادام كذلك فلا بدّ من التمهّل في اختياره، وذلك يكون من حسن التّدبير، ثمّ وَضَعَ لذلك مقاييس: فإن كان من أهل الدّين فليكن فقيها، وإن كان ممّن يطلب الدّنيا فليكن حرّا ليس جاهلاً ولا كذّابًا ولا شريرًا، وهنا يعلن عن قصديّة وهي الشّروط التي تتوجب حين اختيار الصّديق.

وأخيرا، يضع نتيجة وهي أنّ الصّداقة ضروريّة، وليكن في إطار الانتقاء لأنّ العزلة عن النّاس تجلب عداوتهم، والاندماج فيهم يوقع في أصدقاء السّوء.

اِعتمد اِبن المقفّع في اِستراتيجيّته الخطابيّة على مسار حجاجيٍّ اِستدلاليٍّ بدأ بالإخبار فتقديم المعطيات وهي بمثابة حجج، ليعلن بعد ذلك عن نتيجة، ويمكن توضيح ذلك ضمن المخطّط التّالي[14]:

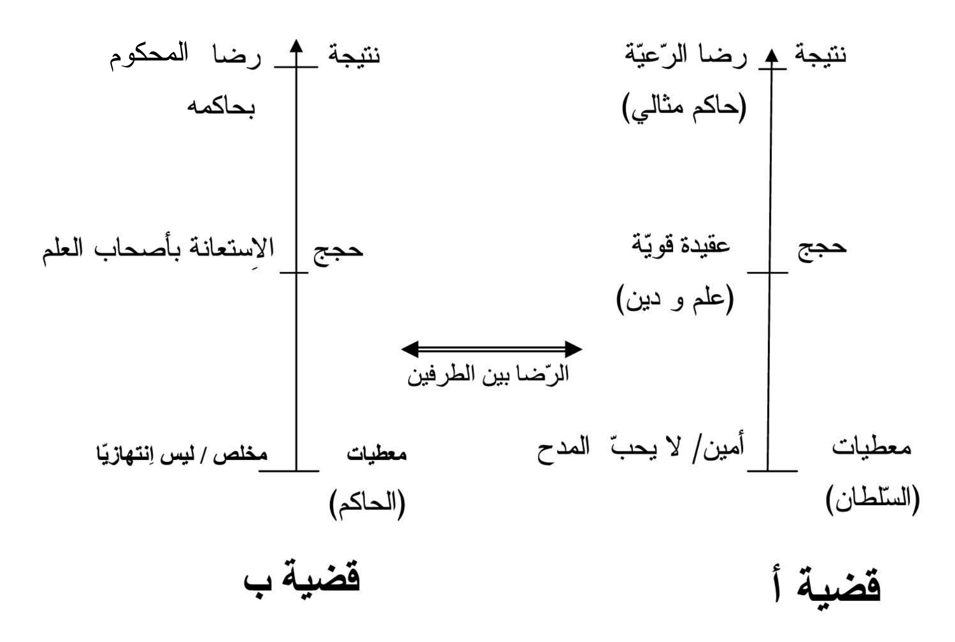


هذا المسار إقرار منه بقصديّة ما يكتبه، وبقصديّة مخاطبة الراعي والرعيّة وكلٌّ حسب السِّياق، فخطابُ اِبنِ المقفّع مقاميٌّ إذ ينبني على خصوصيّة المتلقِّي بمختلف جوانبه العقليّة والنّفسيّة وما يحيا فيه من مقام اِجتماعيٍّ وثقافيٍّ لذلك كان على المخاطِب «**معرفة الإنسان وشؤون الاِجتماع والسِّياسة**»[15].

كما أنّ لأفعال الكلام دورا هامّا في التّأثير على المتلقِّي وإقناعه، ونخصّ بالذّكر تلك التي تداخل فيها الإنشاء مع الخبر، يقول اِبن المقفّع «**اِعلم أنّ قابل المدح كمادح نفسه، والمرء جدير أن يكون حبّه المدح هو الذي يحمله على ردّه فإنّ الرّاد له محمود، والقابل له معيب**»[16] وهذا الخطاب في مدح السّلطان، فمن يقبل المدح أو ينشده كمن يمدح نفسه، فيرضى بالاِنتهازيّين ممّن ماتت ضمائرهم من دون أن يمنع ذلك الحاكم من اِلتماس رضا الشُّرفاء والنّزهاء الأخيار، وفرضُ هؤلاء دليلٌ على حسن عمله. فيقول له "**ما حاجتك إلى رضا من رضاه الجور وإلى موافقة من موافقته الضّلالة والجهالة، فعليك باِلتماس رضا الأخيار، وذوي العقل** "ممّا يقتضي للحاكم نفسه مستوًى من الحكمة ورجاحة العقل "**عوِّد نفسك الصّبر على من خالفك من ذوي النّصيحة والتّجرّع لمرارة قولهم وعدلهم، ولا تسهلنّ سبيل ذلك إلاّ لأهل العقل والسنّ والمروءة**" ومن هنا تكبر مهام الحاكم فيصير أمر خيره ونفعه للرعيّة أكيدا بصدق عمله.

هذه السّيرورة الدّلاليّة تكشف عن تنبيه وإعلان اِبن المقفّع إلى المخاطر القادمة أو المحدقة بالأمّة والدّولة عبر شيوع الآفات الاِجتماعيّة وفساد الحكم والحاكم. فكانت الدّعوة للحاكم للسّهر على الرّعية وحسن التقرّب منها، والحرص على تولية ذوي الصّلاح والجدّية والإخلاص عليها، والإيثار لها والعمل برأيها العام لدرء الفساد والمفاسد، وإقامة العدل وتنفيذ الأحكام الشّرعيّة بالّتي هي أقوم في اللّيِّن وفي القوّة حسب مقتضى الحال.

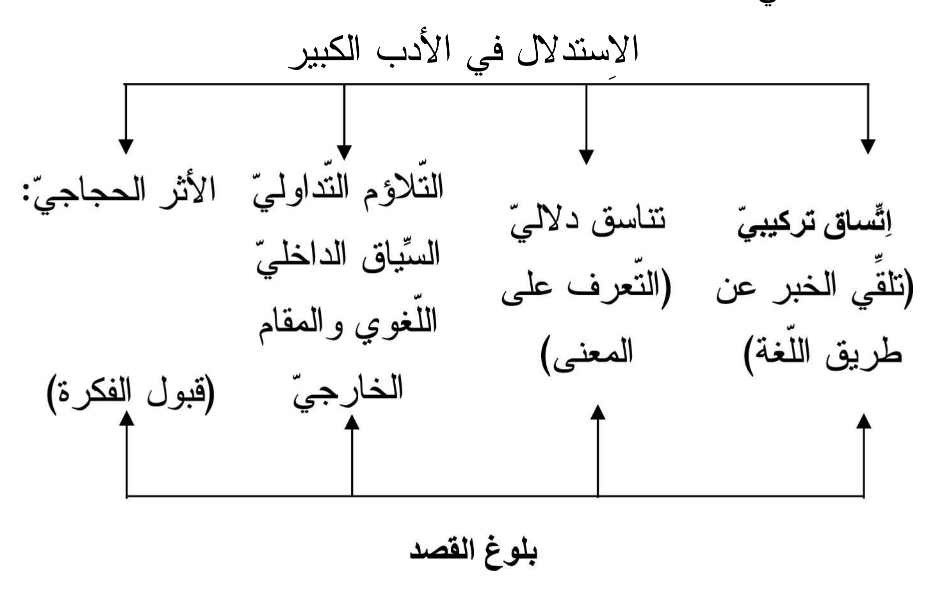
اِجتهد اِبن المقفّع في رؤيته إلى المجتمع المثاليِّ، وذلك عبر منطقه الاِستدلالي العقلانيِّ، ونوضِّح فكره هذا ضمن السّلالم الحجاجية التّالية:



وإذا بلغ الطّرفان الرِّضا، تطمئنّ الرعيّة في ظلّ حاكم مثاليّ ووالٍ عادل وبذلك يفشو السّلام والأمن في مجتمع صالح. نكشف من خلال هذا المسار الاِستدلالي أنّ «**عمليّة الفهم لا تفارق عمليّة الاِستدلال**»(17).

إنّ اِبن المقفّع في أقواله يَحمِل المخاطَب على التّساؤل فيما يخصّ تصرّفاته حتى يحسِّنها لكن عن اِقتناع فكأنّه يسألهم وينتظر منهم إجابة، هذه الإجابة تجعلهم

يعترفون بأمرين: التّحلّي أو التّخلّي ويمكن توضيح هذا المسار الاِستدلاليّ في المخطّط التّالي:[18]



1.2-حجّة المثل: إنّ الشّيء الذي عزّز هذا الإقناع هو صياغة كلام اِبن المقفّع على شكل أمثال وحكم وعبر، هذه الأمثال والحكم تُنسب إلى الأوّلين ممّا يدلّ على تواترها وتداولها بين النّاس، ونِسبتُه إيّاها إلى غيره ليتجرّد من السّلطة الخطابيّة، وحتى يجعلها حجّة له وحجّة لمخاطبيه، فجاء معظم كلامه بهذه الطّريقة ممّا يدلّ على أنّه يقصد الإقناع، ولذا تقوم اللّغة في الخطاب الحجاجيّ بدور جوهريٍّ وفاعلٍ في تحقيق التّأثير والاِستمالة، فالمفردات والتّراكيب التي يختارها المتكلّم لوصف حدث ما تعكس موقفه تجاه ذلك الحدث من جهة، وتضع ذلك الحدث في نسق تصوّريٍّ بعينه يؤثر في تحديد الموقف الذي يتّخذه المتلقّي تجاه ذلك الحدث من جهة ثانية[19]. ولمّا كان اِبن المقفّع ينتظر من مخاطبيه إجابة. فقد اِختار لخطابه القالب الأدبيَّ، فعَرَضَ أقواله على شكل أمثال وحكم، فقال:

- إنّ الاِستطالة تهدِّم الصّنيعة وتكدِّر المعروف[20].
- إنّ الحسد خلق لئيم[21].

- إنّ صيانة القول خير من سوء وضعه[22].

- إنّ كلمة واحدة من الصّواب تصيب موضعها خير من مئة كلمة تقولها في غير فرصها ومواضيعها[23].

2.2- الحجّة الصّناعيّة: يركّز ابن المقفّع في لجوئه لهذا المبدأ على ميزة الصّدق التي تتجلّى في خطاباته فاستدلّ بأقوال الحكماء «**فالإنسان المتحدّث لا يقول إلاّ ما يراه صحيحا ولا يأمر إلاّ بما يريد تحقيقه ولا يسأل إلاّ عن الشّيء الذي يريد معرفته**»[24] يقول ابن المقفّع: "**فمنتهى علم عالمنا في هذا الزّمان أن يأخذ من علمهم وغاية إحسان محسننا أن يقتدي بسيرتهم ... فمن ذلك بعض ما أنا كاتب في كتابي هذا من أبواب الأدب التي يحتاج إليها النّاس**" يُصرّ "**جرايس**" Grice على المشاركة الصّادقة في الخطاب، وذلك بقول الحقيقة كما هي موجودة في الواقع، وكما يعتقدها المتكلّم في إدراكه للواقع، لذلك نجد كلاّ من **جرايس** Grice **ومور** Moore يريان أنّه «**من السّهولة إذن قول الحقيقة على أن نكذب**»[25] وإن أُعتبر الكذب أصعب شيء في عمليّة التّخاطب، تقول **أوركيوني** «**لا يمكننا تصوّر لغة على خلاف هذه القاعدة**»[26] إنّه يبقى على السّياق الكشف عن ميزة الصّدق، وتبيان ذلك عن طريق أفعال دالّة على التّوكيد، الإقرار الإثبات، القسم وهذا ما يراه **مانغونو** Maingueneau «**أنّ قانون الصّدق لا يحتاج إلى علامة تدلّ عليه من حيث التّعابير أو الأساليب كاستعمال "حقيقة" أو "صراحة" وهذا ما يجعل القارئ يحسّ أنّه ثمّة كذبا يختبىء وراء هذه الكلمات**»[27].

نلمس هذا الصّدق في كلام ابن المقفّع حين يسنده إلى غيره وذلك من باب الأمانة العلميّة والتّجرّد من السّلطة الخطابيّة فهو حجّة بالنّسبة له وحجّة بالنّسبة للقارئ، وهذا يُعدّ «**من حسن التّدبّر والتقاط المناسبة بين الحجّة وسياق الحجاج في صورتها المثلى حتى يسدّ المتكلّم السّبيل على السّامع فلا يجد منفذا إلى استضعاف الحجّة والخروج عن دائرة فعلها**»[28] يقول ابن المقفّع "**احفظ قول الحكيم الذي قال: لتكن غايتك فيما بينك وبين عدوّك العدل، وفيما بينك وبين**

صديقك الرّضا، فإنّ العدو خصم تقرعه بالحجّة وتغلبه بالحكّام، وأنّ الصّديق ليس بينك وبينه قاض، فإنّما حكمه رضاه".

المقولة إحالة لأصحابها، فهو يسندها للأوّلين، فمن المفترض أن يكون صادقا في كلامه لما يحمله من آداب في المعاملات.

إنّ الكلام المقنع هو الذي يثريه صاحبه بالشّرح والتّعليل والتّفصيل وإيضاح الإبهام، حتّى وإن لجأ في ذلك إلى التّأويل، وهذا ما يسمّيه علماء البلاغة بالمعقود والمحلول «**هو أنّك إذا ابتدأت مخاطبة، ثم لم تنته إلى موضع التّخلّص مما عقّدت عليه كلامك سُمي الكلام معقودا، وإذا شرحت المستور، وأنبت عن الغرض المنزوع إليه سُمي الكلام محلولا**»[29] نجد الكلام في **الأدب الكبير** لا يخلو من أيّ أمر من هذه الأمور، فقد شرح ابن المقفّع وعلّل وأوضح وبيّن كلّ ما يبدو له غير واضح أو مبهما، فكان يرتّب أفكاره في تسلسل منطقيٍّ، وكان في كلّ مرة يبدأ بالتّحذير من أمر، أو ينبّه إلى شيء آخر غاب عن ذهن المخاطَب، أو يحثّ على أمور أخرى، ثم يقدّم المبرّرات التي تجعله ينهى عن ذلك الأمر أو يرشده إليه وبعد ذلك يؤكّد على فوائده أو إيجابياته، وتلك هي الاستراتيجية التي آل إليها ابن المقفّع حين الاستدلال.

كما نجد ابن المقفّع يوضّح الفكرة ويشرحها حتى يبلغ مرحلة الإطناب يقول ابن المقفّع «**عوّد نفسك السّخاء، واعلم أنّه سخاءان: سخاوة نفس الرّجل بما في يديه، وسخاوته عمّا في أيدي النّاس، وسخاوة نفس الرّجل بما في يديه أكثرهما وأقربهما من أن تدخل فيه المفاخرة، وتركه ما في أيدي النّاس أمحضُ في التّكرّم وأبرأ من الدّنس وأنزه، فإن هو جمعهما فبذل وعفّ فقد استكمل الجود والكرم**»[30].

يفترض ابن المقفّع وجوده أمام متلقٍ بطيء الفهم، ولعلّ الفكرة لم تصله بعد ولهذا نجده يفصّل ويشرح، ويحاول توضيح الأمور الغامضة والوصول إلى الغرض المنزوع إليه، حتى يصل إلى مرحلة الإطناب في بعض الأحيان وذلك

ليتمكّن المتلقي من الفهم الجيّد للأفكار «**فالأديب الكاتب لا يعرف في معظم الأحيان شيئا عن متلقّيه المفترضين، أو أنّ ما يعرفه عنهم ضئيل نسبيّا، كما أنّه يجهل كلّ الجهل المقام الذي سيتلقّون فيه خطابه، وهذه أمور تنعكس على الخطاب نفسه إذ يلجأ إلى الإطناب، ومن ثمّ بهدف التّيقّن من نجاعة التّواصل، يميل الكاتب إلى قول نفس الشّيء بطرق عدّة**»[31] ونلمس هذا الأمر في **الأدب الكبير** يقول ابن المقفّع عن الغضب «**اعلم أنّ من النّاس ناسا كثيرا يبلغ من أحدهم الغضب، إذا غضب أن يحمله ذلك على الكلوح والقطوب في وجه غير من أغضبه وسوء اللّفظ لمن لا ذنب له، والعقوبةُ لمن لم يكن يهمّ بمعاقبته، وشدّة المعاقبة باللّسان واليد لمن لم يكن يريد به إلاّ دون ذلك**»[32].

ويقول أيضا «**فإنّه ليس أحد أسوأ فيه حالا من أهل السّلطان الذين يفرطون باقتدارهم في غضبهم**»[33].

كما يقول: **ليس للملك أن يغضب لأنّ القدرة من وراء حاجته**[34] ويقول: **احترس من سورة الغضب**[35] ركّز ابن المقفّع في خطاباته هذه على الغضب وأطنب في الحديث عنه فهو قضيّة مهمّة، تعمل على إفساد سلوك الفرد، لذلك نجده يعيد الكلام عنه بشدّة وبطرق عدّة. فقد دعا إلى تجنّبه خاصّة السّلطان لما له من مفسدة.

إنّ هذا الإقناع كلُّه لا يقتصر على المخاطَب المعاصر له آنذاك بل – ولربّما – يشمل القارئ الآخر المتعدّد بتعدّد الأمكنة والأزمنة، وهذا ما جعل الكتاب أثرا أدبيّا لخصائصه الفنيّة ومضامينه الحكميّةِ التي احتواها، فهو يحمل قيما إنسانيةً خاليةً من أيّة إيديولوجيّة، ليكون بذلك مصدرا للتّواصل الفكريِّ والتّلقين المعرفيِّ وتداوله واستمراره لحدِّ الآن. فتلك القيمُ التي تناولها **الأدب الكبير** خلّدته على مرِّ العصور والأزمنة، لقد حاول ابن المقفّع أن يوفِّق بين الفكر الفارسيِّ الذي يكتب عنه والفكر العربيِّ الذي يكتب له فأعطى لأدبه مسحةً عربيّةً إسلاميّةً.

3.2-الرّوابط الحجاجيّة: سعى اِبن المقفّع في خطابه إلى إقناع المتلقِّي بشتّى الوسائل معتمدا أسلوبا حجاجيّا، أراده أن يكون منطقيّا، فسعى في كلامه إلى العرض والشرح، ممّا جعله قويّا في معانيه، قويّا في صوره ومبناه، ولعلّ ما جعله يتميّز بهذه الميزة اِستعماله للمؤكِّدات الخبريّة، والتي يسمّيها "**ديكرو**" الرّوابط الحجاجيّة (Connecteurs argumentatifs) ويقصد بها الرّبط أو الوصل، وهي الوحدات اللّغويّة أو المورفيمات التي تقيم علاقة بين جملتين، سواء تعلّق الأمر بالظّروف (مع، ذلك، رغم...) أو العطف (الواو، الفاء...) أو الإتباع بالصِّلة (لأنّ بما أنّ غير أنّ....)[36] ويعتبر اِستعمال هذه الرّوابط في الخطاب من الأشياء المهمّة كونها تؤدِّي دورا ذا بال من حيث أنّها تضفي على النّص الاتّساق وربط أجزائه بالمعنى فهي «**علامات تتدخّل على مستوى الوصف الدّلاليِّ للّغة الطّبيعيّة**»[37].

تنوّعت هذه الرّوابط، فكان التّوكيد **بأنّ/ إنّ** الأكثر وُرودًا لِما لها من فائدة بلاغيّة في « **توكيد مضمون الحكم وتقريره** »[38].

يقول اِبن المقفّع: اِعلم أنّ مالك لا يغني النّاس كلّهم ... وأنّ كرامتك لا تطيق العامّة كلَّها... وأنّ قلبك لا يتّسع لكلِّ شيء ... كما يقول: إنّا وجدنا النّاس قبلنا.../ إنّ صيانة القول خير من سوء وضعه / إنّ الصّبر عليها هو الذي يخفِّفها عنك... هذه الصّياغة التّعبيريّة ينتج عنها إقناع السّامع وبالتّالي تغيير نمط فكره والاِعتقاد بما يعتقده المتكلِّم.

كما نجد نون التّوكيد الخفيفة والثّقيلة و(قد) التي تدخل على الفعل الماضي لتفيد التّحقيق. والملاحظ أنّ هذه الرّوابط تعمل على الرّبط بين قولين أو حجّتين أو أكثر وتسند لكل قول وظيفة معيّنة داخل الاِستراتيجية الحجاجيّة العامّة. يقول اِبن المقفّع:

- ليس للملك أن يغضب، لأنّ القدرة من وراء حاجته.

- مع أنّ القوّة من الزّينة، والزّينة من القوّة، ولكنّ الأمر ينسب إلى معظمه وأصله.

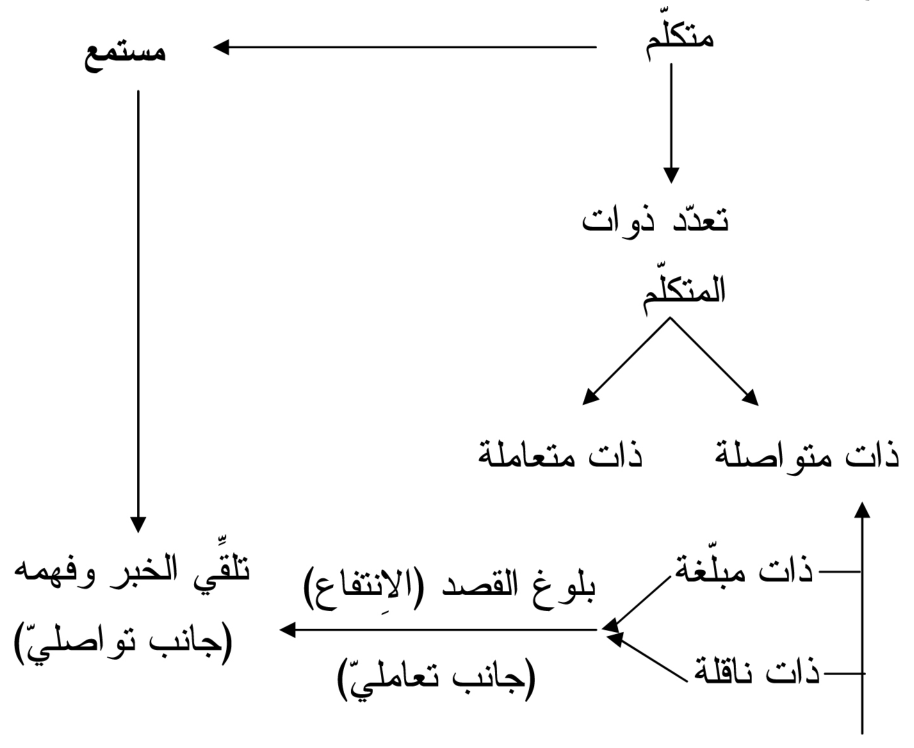
إنّ القيمة الدّلاليّة لا تكمن في الرّابط، لكنّها كامنة في العلاقات التي تربطه بملفوظات أخرى تعمل على جعله مقبولا[39].

كما نلمس بعض العوامل الحجاجيّة التي تسهم في الحجاج مثل أدوات الحصر والقصر... وكلّ ذلك من أجل تدعيم وبيان قوّة ما يقول، والتأكيد على حقيقة صدق أقواله لذلك نجد ابن المقفّع متوسِّلا في استعمالها.

أمّا التِّكرار، فكان الغرض منه ترسيخ الفكرة في ذهن المتلقِّي فحين يعالج موضوعا من المواضيع، يتحدّث فيه في صفحة ثم يعود إليه في صفحات أخرى خاصّة إن كان في الأخلاق والآداب العامّة، يقول ابن المقفّع «**ذلِّل نفسك بالصّبر عن جار السّوء...واعلم أنّ الصّبر صبران: صبر المرء على ما يكره و صبره عمّا يحبّ، والصّبر على المكروه أكبرهما... وليس الصّبر الممدوح بأن يكون جلد الرجل وقّاحا على الضّرب... ولكنّ الصّبر الممدوح أن يكون للنّفس غلوبا**»[40] ويقول: «**وإنّ الصّبر عليها هو الذي يحفّفها عنك، والصّبر هو الّذي يراكمها عليك**»[41]، كما تضمّن **الأدب الكبير** صورة أدبيّة هي التّشبيه، وردت للإقناع، والغرض منه هو إعمال الحيلة في إلقاء الكلام من النّفوس بمحلّ القبول لتتأثّر بمقتضاه، فورد التّشبيه حين ينصح السّلطان كي لا يستعين على أعدائه بقوم لا يثق فيهم، يقول ابن المقفّع: «**ولا تغرنّك قوّتك بهم على غيرهم، فإنّما أنت في ذلك كراكب الأسد الذي يهابه مَن نظر إليه وهو لمركبه أهيب**»[42].

كما نجده يشرح طبائع الإنسان فيقول: «**وهي كامنة كمون النّار في العود فإذا وجدت قادحا من علّة أو غفلة استورت كما تستورى النّار عند القدح لا يبدأ ضرّها إلاّ بصاحبها، كما لا تبدأ النّار إلاّ بعودها الذي كانت فيه**»[43]. وهنا نكشف عن عظيم تأثير هذا الفنّ في نفس المتلقِّي إقناعا وإمتاعا. وإنّ هذه الإستراتيجيّة التّخاطبيّة لا ينتظر منها ابن المقفّع إلاّ فائدة، وهذه الفائدة التي تضمّنتها نصوص

الأدب الكبير نشرحها في المخطّط التّالي، الذي يكشف عن صدق ذوات اِبن المقفّع(44).



من هنا يتبادر إلى أذهاننا كيف اِحتوى كلام اِبن المقفّع فائدة يستفيد منها المتلقي يؤكِّد **مانغونو** Maingueneau «**أنّ الشّخص المهمّ كلامه يفترض أن تكون فيه فائدة**»(45). والقارئ **للأدب الكبير** يضع في ذهنه أنّ المتكلِّم سيفيده، لذلك نجد هذا القارئ يعمل المستحيل ليكشف عمّا هو مفيد في خطابات اِبن المقفّع، وهنا يتدخّل عامل آخر وهو أهميّة الشّخص، وهذه الأهميّة تتحدّد على حسب نوع الخطاب والسّياق(46). إنّ مبدأ الإفادة يُعتبر القاعدة الأساسيّة في عمليّة التّخاطب ويتحدّد في أقصى هرميّة قواعد المحادثة.

الإحالات:

1- محمد الصّغير بنّاني: **النّظريات اللّسانية والبلاغية عند العرب**، ص200.

2 - O.Ducrot : **Dire et ne pas dire**, Hermann, Paris, 1980, P200.

3 - Ibid, P204.

4 - Ibid, P133.

5- عبد العزيز عتيق، **علم المعاني**، د.ط، دار النهضة، بيروت، 1985، ص37.

6- المرجع نفسه، ص50.

7 - O. Ducrot : **Dire et ne pas dire**, P204.

8- حميد لحمداني: **القراءة وتوليد الدلالة - تغير عاداتنا في قراءة النّص الأدبي**، ط1، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، 2003، ص32.

9- محمد أحمد نحله: **علم اللّغة النظامي- مدخل إلى النظرية اللغوية عند هاليدي** ط2 كلية الآداب، جامعة الإسكندرية، 2001، ص138.

10- ينظر: طه عبد الرحمن: **في أصول الحوار وتجديد علم الكلام**، المركز الثقافي العربي، ط2 المغرب، 2000، ص51.

11- ابن منظور: **لسان العرب**، المجلّد الثاني، د.ط، دار صادر، لبنان، 1994 ص288.

12- ينظر: كميلة واتيكي: **كتاب الامتناع والمؤانسة لأبي حيّان التوحيدي، بين سلطة الخطاب وقصدية الكتابة**، رسالة ماجستير، جامعة تيزي-وزو، 2000-2001، ص276.

13- ابن المقفع: **الأدب الكبير**، ص124-125.

14- محمد العمري: **في بلاغة الخطاب الإقناعي**، ص129.

15- المرجع نفسه، ص32.

16- ابن المقفّع: **الأدب الكبير**، ص17.

17- Sperber D. et Wilson D.: **La pertinence, communication et cognition** Paris, Edition de Minuit, 1989, P111.

18- عبد السلام عشير: **عندما نتواصل نغيّر - مقاربة تداولية معرفية لآليات التواصل والحجاج**، إفريقيا الشرق، د.ط، المغرب، 2004، ص73.

19- ينظر: جميل عبد المجيد: **البلاغة والاتّصال**، د.ط، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع القاهرة، 2000، ص118.

20- ابن المقفّع: **الأدب الكبير**، ص83.

21- المصدر نفسه، ص88.

22- نفسه، ص51.

23- نفسه، الصفحة نفسها.

24 - Maingueneau : **Pragmatique pour le discours littéraire,** P105.
25 - Ibid., P105
26 - C . K. Orecchioni : **L'implicite,** P204.
27 - Voir : Maingueneau: Op.cit**,** P106.

28- عبد الهادي بن ظافر الشهري: **اِستراتيجيات الخطاب،** ص457.

29- أبو هلال العسكري: **الصناعتين- الكتابة والشعر،** تح: محمد البجاوي، محمد أبو الفصل إبراهيم، المكتبة العربية، د.ط، صيدا، بيروت، د.ت، ص462.

30- اِبن المقفّع: **الأدب الكبير،** ص87.

31- كميلة واتيكي: **كتاب الامتناع والمؤانسة،** ص257.

32- ابن المقفع، **الأدب الكبير،** ص22.

33-المصدر نفسه، ص23.

34- نفسه، ص27.

35- نفسه، ص83.

36- ينظر: دومنيك مانغونو: **المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب،** ترجمة: محمدّ يحياتن، ط1، منشورات الاِختلاف، الجزائر، 2005، ص24.

37- عبد السلام عشير: **عندما نواصل نغيِّر،** ص82.

38- عبد الله شريفي، زبير دراقي: **الإحاطة في علوم البلاغة،** د.ط، ديوان المطبوعات الجامعية بن عكنون، الجزائر، 2004، ص24.

39 - Voir D.Maingueneau: **Nouvelle tendance en analyse de discours**, édition Hachette, Paris, 1987, P117

40- اِبن المقفّع: **الأدب الكبير،** ص58.

41- المصدر نفسه، ص103.

42- نفسه، ص27.

43-ابن المقفع، **الأدب الكبير،** ص84.

44- فتيحة بوسنة، **اِنسجام الخطاب في مقامات السّيوطي،** ص53.

45 - Maingueneau : **Pragmatique pour le discours littéraire**, P106.
46 - Voir: Ibid, P106.

في جدوى المنهج التّاريخيّ
قراءة في الأبجديات والمزالق

أ. بلولي فرحات
المركز الجامعيّ بالبويرة

مقدمة: عرفت الدراسات اللغويّة عبر العصور مناهج عدة من المعياريّة إلى الوصفيّة مرورا بالمنهج المقارن والتاريخيّ... أمّا نحن، فسنخصص بحثنا هذا للمنهج التاريخيّ الذي يُمثل حقبة لا باس بها من تاريخ البحث اللغويّ حيث شاع بشكل كبير في القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين، لكن مع انتشار فكر دو سوسير، تراجع صيت هذا المنهج لما كاله له هذا اللغويّ الذي أتى بفكره الوصفيّ/ البنيويّ على الأخضر واليابس حتى اعتقد القوم أنّ لا فكر بعده، ولكن هيهات فدوام الحال من المحال لأنّ المدرسة البنيويّة قد تراجعت فيما بعد وظهرت نظريات ومدارس أخرى أزاحت البنيويّة من على عرشها. وإن كانت المناهج تُقاس بمدى مساهمتها في الفكر الإنسانيّ وتحقيقها لنتائج ملموسة في اكتشاف الأفكار وتسهيل مناح البحث، فهل للمنهج التاريخيّ سَهْم في الفكر اللغويّ العالميّ؟ وإن كان له ذلك، فلماذا تنكر له الأوربيون أو بتعبير آخر: ما هي المزالق التي وقع فيها؟ أليس حريا بنا أن نتساءل عن علميّة هذا المنهج؟ أفلا تتحدد قيمة المناهج بمضمونها، فما هي أسس وخطوات ونتائج المنهج التاريخيّ؟ وهل استثمره العرب في دراساتهم؟ وماذا يمكن أن يقدمه للإنسانيّة والدراسات اللغويّة العربيّة؟ تلك إذن أهم المسائل التي سيطرحها هذا البحث إن شاء الله.

1: مفهوم المنهج التاريخيّ:

1.1: بين المنهج المقارن والمنهج التاريخيّ: قبل التطرق إلى حيثيات المنهج التاريخيّ وماهيته ومبادئه، أوّد التعرض إلى إشكاليّة منهجيّة يطرحها البحث، وتتمثل في العلاقة والفرق الموجود بين المنهج التاريخيّ والمنهج المقارن وبالتالي سنحاول التمييز بين المنهجيْن وفترات وجودهما وأساليب العمل التي يتبعها اللسانيّ في ظل كلّ واحد منهما، ولرفع هذا اللبس، سنعرض بعض المواقف المعروفة عن بعض اللغويين مع تبيين الاختلافات الجوهريّة الموجودة بينها، ومن هذه الآراء ما يلي:

1.1.1: رأي "انطوان ميي–Antoine Millet" **(1866–1936)**: يتميَّز رأي هذا اللغويّ بالتذبذب، فتارة يقول النحو المقارن ل"بوب"[*] ثم اللسانيات التاريخيّة ل"قريم" [•] كأنّه يريد القول: إنّ المنهجيْن مستقلاّن، لكنه يسمى، تارة أخرى "النحو المقارن –إن وجد– أي اللسانيات التاريخيّة"[1] مما يُفهم أنّ المصطلحيْن ما هما إلا وجهان لعملة واحدة.

2.1.1: رأي "ف.كرستيان دياز–Diez F. Christian": يرى هذا اللغويّ أنّ النحو المقارن ليس إلا نوعا من الدراسات التاريخيّة، لذا فالمنهج التاريخيّ أعم والمنهج المقارن ما هو إلا جزء منه، فيقول في كتابه "عرض النحو المقارن للغات الكلاسيكيّة": "إن ما نسميه – وعن قصور في الدقة – بالنحو المقارن ما هو إلا شكل خاص من اللسانيات التاريخيّة"[2]، ويذهب هذا اللغويّ إلى القول: إنّ اللسانيات التاريخيّة علم والمنهج المقارن منهج لهذا العلم.

3.1.1: رأي "جورج مونان– Georges Mounin"**(1910–1993)**: يرى جورج مونان في كتابه " Histoire de la linguistique des origine au XX siècle" أنّ المنهج التاريخيّ قد ظهر في فترة متأخرة من القرن الثامن عشر أي مع النحاة الجدد، ولكن يوجد في مناهج المقارنين كثير من المظاهر التي يتبناها المنهج التاريخيّ، فيقول: "في المنهج المقارن صبغة تاريخيّة وبشكل لافت للنظر"[3] وهذا ما

يتجلى في استعمال المقارنين بعض مبادئ المنهج التاريخيّ مثل البحث عن حالات اللغة واستعمال طريقة الشجرة الأصليّة عند شلا يشر (1832– 1867).

4.1.1: رأي عبد الرحمن الحاج صالح: يرى أنّ الدراسات اللغويّة في القرن التاسع عشر قد تطورت بشكل مستمر في مناهجها، فقسمها حسب نوع المنهج وهدف الدراسة إلى ثلاثة تيارات على التوالي:

- المقارنة من أجل بيان القرابة بين اللغات الهنديّة الأوربيّة.
- التشبيه بين اللغات والكائنات الحية.
- التتبع التاريخي الدقيق والاهتمام بتقنين التطور وتعليله.

وإلى جانب هذا التقسيم، يحدد الحاج صالح ظهور الدراسة التاريخيّة البحتة بجمع كلّ الوثائق المتعلقة باللغات (أو اللغة المراد دراستها) لذا نجده يقول:"... ولكن بعد أن حصل الباحثون على الوثائق الكثيرة في أكثر اللغات اتفق الجميع على مراعاة الجانب التاريخيّ، وعند ذلك ظهرت الدراسات التطورية البحتة أي التي لم توقف فيها النظرة التاريخيّة على الاهتمامات الأخرى، غير أنّ هذه النزعة لم تستحكم تماما إلا بعد سنة 1870"(4) ويقصد من وراء ذكره سنة 1870 ظهور التيار الجديد المسمى "النحاة الجدد".

ومن خلال ما سبق وبعد الموازنة بين الآراء، يتبدى لنا أنّ ظهور المنهج التاريخيّ بأتم معنى الكلمة لم يكن إلا بعد سنة 1870م، لكن هذا لا يعني خلو الدراسات القديمة من بعض الإرهاصات الممهدة لظهور هذا المنهج، فيذكر جورج مونان أنّ أول من استعمل مصطلح المنهج التاريخيّ هو جاكوب قريم وذلك سنة 1816، كما يذكر الحاج صالح أنّ الدراسات العربيّة القديمة فيها ما هو تاريخيّ وإن غلب عليها ما هو بنيوي حيث يقول:"... ثم إنّ التفسير والتحليل في النحو العربيّ أكثره بنيويّ لا تاريخيّ" (5) مما يعني وجود التفسير التاريخيّ عند العرب منذ القديم.

وسنراعي في بحثنا هذا الرأي القائل بأسبقية المنهج المقارن في الظهور وأنّ تعريف وماهية المنهج التاريخيّ تبلورت حتى وصلت إلى التعريف الكامل عند مدرسة "النحاة الجدد" التي ذاع صيتها انطلاقا من سنة 1870 مع "كارل بروقمان K.Brugman- " (1849-1919)، و"هـ. واوستوف - H.Osthoff" (1847-1907)[6]، ومن هذا المنطلق نكون قد دققنا في المصطلح الذي نحن بصدد عرضه، فهو كلّ دراسة تدخل في التيار الثالث الذي ذكره الحاج صالح.

2.1: تعريفه: إذا كان المنهج الوصفيّ يعتمد على دراسة الواقع الراهن والمنهج المعياريّ يعتمد على فرض المعايير والقوانين على المستعملين، فإنّ المنهج التاريخيّ يعتمد على استرداد الواقع الذي مضى، فهو "المنهج الذي يتتبع تطور اللغة وتغيرها على مر الزمن"[7] أي أنّ الذي يبحث في اللغة بحثا تاريخيّا يحاول بالضرورة أن يحصر التغيرات التي تكون قد طرأت على اللغة، ويكون ذلك في شتى الأوقات والمجالات المتعلقة بها "... لالتماس الأسباب التي أدت إلى هذا التغيير"[8] فالباحث في إطار المنهج التاريخيّ يسعى جاهدا إلى تتبع ما حدث للغة وشرحه ثم تحديد أسباب ذلك ومن ثمة الوصول إلى تعميمات قد تكون مادة أساسيّة للتنبؤ فيما يُستقبل من تغيرات.

3.1: سمات المنهج التاريخيّ:

1.3.1: الاهتمام بالمكتوب: يعتمد اللغويّ المُطبِق للمنهج التاريخيّ -بحكم موضوعه الذي يعود إلى زمن مضى- على ما هو مكتوب لأنّه الجزء الثابت من اللغة الذي يمكن أن يُخزن، عكس الخطاب المنطوق الذي يزول بمجرد الانتهاء من الحديث، وهذا ما تفطن له اللغويون منذ القدم وعلى رأسهم الجاحظ الذي يقول: "قالوا: القلم أحد اللسانين... وقالوا: القلم أبقى أثرا، واللسان أكثر هذرا... وقالوا: اللسان مقصور على القريب الحاضر، والقلم مطلق في الشاهد والغائب وهو للغابر الحائن مثله للقائم الراهن، والكتاب يقرأ بكلّ مكان، ويدرس في كلّ زمان، واللسان لا يعدو سامعه، ولا يتجاوزه إلى غيره"[9] فاللغة المنطوقة

شيء مُتغير، والجزء الثابت –أي المكتوب– هو الذي يستحق الدراسة ولكن في مرحلة متقدمة من القرن التاسع عشر اهتدى بعض اللغويين إلى ضرورة الأخذ بالمنطوق وفي هذا السياق يذكر جورج مونان أنّ أول من اعتمد على المنطوق في الصوتيات هو شلايشر وذلك في كتابه "صوتيات ومورفولوجيا لغة البالب" الذي نُشر سنة 1871 أي بعد وفاته[10].

2.3.1: الاهتمام بالصوتيات: أولى المنهج التاريخيّ اهتماما كبيرا للصوتيات خاصة عند "النحاة الجدد"؛ ونقصد بهم اللغويين الذين ينتسبون إلى جيل 1870م وما بعده، وتمخض عن ذلك ميلاد الصوتيات التجريبيّة على يد علماء من أمثال "إرنست بروكا –Ernest Broca" (1819–1892) و"بول باسي– Paul Eddouard Passy" (1859–1940)... ويَرُد الحاج صالح ذلك إلى أمرين: "الأول التفات اللغويين إلى ما تُرجم من كتب الهنود في تحليل الأصوات اللغويّة واكتشافهم فيها المفاهيم الكثيرة التي لم يكن لهم عهد بها وكذلك ما نُقل من كتب النحو والتجويد العربيّة"[11].

3.3.1: التأثر بالمذهب الحسيّ الايجابيّ: هذا المذهب الذي كان سائدا في النصف الثاني من القرن التاسع عشر –وأخذ به العديد من اللغويين والفلاسفة منهم "جون ستوارت ميل–Jean Stuart Mill" (1806–1873) و"أوقست كونت– Auguste Comte" (1798–1857) في العلوم الاجتماعيّة– أثّر أيّما تأثير على المنتسبين إلى المنهج التاريخيّ، لذا أصبحوا لا يأخذون بشيء أو فكرة لا تخضع للحس والمشاهدة المباشرة[*].

4.3.1: الاهتمام بتطور دلالة الألفاظ: اهتم اللغويون في إطار المنهج التاريخيّ بهذا النوع من الدراسة "وأصبح لها علم قائم بذاته هو ما يسمى بـétymologie" [12] وانطلاقا من هذا الاهتمام اتجه اللغويون إلى وضع معاجم ضخمة مثل معجم أوكسفورد للغة الانجليزيّة، وتجدر الإشارة إلى أنّ لائحة أهداف مجمع اللغة العربيّة المصريّ تنص على أنّ هذه الهيئة ستقوم بوضع معجم تاريخي

للغة العربيّة [13] وهو ما حاول المجمعيون القيام به دون جدوى نظرا لوفاة أهم أقطاب هذا المشروع ألا وهو المستشرق "أوقست فيشر–Auguste Fischer" (1865–1949)، وهو موضوع النقطة الأخيرة من البحث لصلته بالمنهج التاريخيّ واللغة العربيّة في الوقت نفسه.

2: أسس وخطوات المنهج التاريخيّ:

1.2: الأسس العلميّة للمنهج التاريخيّ:

1.1.2: العلميّة: يتوفر المنهج التاريخيّ على جانب كبير من العلميّة من حيث إنّه يعتمد على أسلوب المشاهدة والفرضيّة والاستقراء... لكن هناك من العلماء من شكك في علميته كثيرا، وسنذكر على سبيل المثال بعض هذه الانتقادات والمزالق، فهناك من يقول إنّ هذا المنهج لا يتصل بالظاهرة المدروسة مباشرة (أي اللغة)، وهذا لتحليله الوثائق والنقوش وما شابهها من المستندات، إلى جانب ذلك فالباحث في إطار هذا المنهج يعتمد على بيانات جزئيّة وليست شاملة حيث يصعب عليه الوصول إلى البيانات والشواهد الكاملة لما يلحق بها من ضياع لطبيعة الموضوع الزائلة.

وقد رد بعض الباحثين على هذه الانتقادات بعمومية هذه النقائص التي تمس كلّ المناهج، لأنّها معرضة كلّها لهذه الصعوبات، من نقص في المادة المدروسة واتصال غير مباشر بموضوع الدرس، فقالوا إنّ الأهم هو اعتماد منهجيّة واضحة في العمل، وفي المنهج التاريخيّ هي: النقد والتحليل وعدم التسليم بالأفكار دون استقراء واستدلال علميين، وهو ما تميّزت به مدرسة "النحاة الجدد" حيث إنّ دو سوسير رغم انتقاده اللاذع للنحو المقارن والدراسات التاريخيّة إلا أنّه اعترف لهذه المدرسة بشيء من العلميّة حيث يقول: "وقد كان لجميع هؤلاء (رواد مدرسة النحاة الجدد) الفضل في إحلالهم نتائج منهج المقارنة كلّها محلها من المنظور التاريخيّ وبالتالي في ربط حلقات سلسلة الأحداث اللغويّة حسب نسقها الطبيعيّ، وبفضلهم لم يعد الناس يعتبرون اللغة جهازا يتطور من تلقاء نفسه وصاروا يرون فيها نتاجا من

نتاجات الفكر الجماعيّ للمجموعات اللغويّة. وأدركوا في نفس الوقت ما في الأفكار التي يقوم عليها فقه اللغة والنحو المقارن من خطأ وقصور"[14] ولم يكن للنحاة الجدد أن راجعوا الكثير من أفكار عصرهم إلا باتباعهم المنهج العلميّ الذي يعتمد على الاستقراء والمشاهدة...

2.1.2: الزمان: من أهم الأسس التي اعتمد عليها علم اللغة التاريخيّ في التحليل هو مفهوم الحركيّة والتطور أي أنّ الظاهرة اللغويّة في تغير وتطور مستمر، لذا لابد من تتبع وتفحص تاريخها، وذلك على كلّ مستوياتها، فيحدد الباحث تطورها واندثارها وانحسارها وصراعها مع اللغات الأخرى وما آل إليه هذا الصراع، وعليه قد يلجأ الباحث إلى الاستعانة بالأحداث الحضاريّة التاريخيّة فنجده يُفسر ويعلل كلّ التطورات ويضع القوانين التي تُسيِّر ذلك التطور، ومن أشهر هذه القوانين قانون "إرنست بروكا"، وفي هذا الصدد يذكر جورج مونان في تاريخه أنّ جاكوب قريم له نصوص جرمانية تغطي أربعة عشر(14) قرنا، وأكثر من ذلك كان لدياز أكثر من 2000 سنة[15] ولكنهم قاموا بدراسات مقارنة ولم يعتمدوا المنهج التاريخيّ بالمفهوم الذي ذكرناه في التعريف.

ومن بين الأفكار التي توضح أهمية الزمن في المنهج التاريخيّ هو اجتهاد الباحثين لتقنين كلّ الحالات البينية التي يمكن أن تعرفها اللغة المدروسة؛ انطلاقا من بدايتها الأولى إلى النهاية التي استقرت عليها، وذهب البعض إلى حد المطالبة بتطبيق القوانين الصوتيّة المتوصل إليها على اللغة الهندو- أروبيّة الأم، وعدم اعتبارها نقطة بداية لا شيء قبلها بل حالة من حالات تطور اللغة.

3.1.2: المكان: لا يُحدد المنهج التاريخيّ المكان عكس المنهج الوصفيّ فيبحث اللغويّ المشتغل تحت مظلة المنهج التاريخيّ على كلّ المصادر التي تتحدث أو تَذكر اللغة في فترة من الفترات، فيأخذ الذين يعتمدون على هذا المنهج بكلّ ما هو موجود في المصادر (نقوش أو كتب...) مهما كان مكانها المهم أن تنتمي إلى اللغة المذكورة "فالوظيفة الأساسية لهذا المنهج أن يمر الباحث بالأزمان المتعددة

والأماكن التي عاشت فيها اللغة"[16] فينظر الباحث إلى الموطن الأصليّ للغة وإلى ما حدث لتلك المواطن من استقلال وغزو أو حتى نزوح وانتقال المتكلمين من مكان إلى آخر.

4.1.2: اللغة المدروسة: ينطلق –عادة– الباحث وفق المنهج التاريخيّ مما هو مكتوب، لذلك يتخذ لغة الأدب، أي ما هو راق من الكلام موضوعا أساسيا لبحثه، لكن هذا ليس على الإطلاق لأنّه يمكن أن "... يتناول بقية اللهجات بالبحث والدراسة ليتبين صلتها بأصلها العام واللغة المعياريّة الرسميّة ليتضح مدى قربها منها أو بعدها عنها"[17] فالانطلاق من الأدب الراقي لا يمنع أن تُدرس العاميّة إن كان لها وجود في المستندات التي هي بحوزة الباحث، وهذا ما تناوله إبراهيم السامرائي مثلا عندما حلل العاميات خاصة ما ورد عن الجاحظ وابن المقفع وتجدر الإشارة إلى أنّ العرب القدامى قد أقصوا اللهجات في كراستهم، لذا يصعب على الباحث دراسة اللغة العربيّة في شتى تطوراتها اللهجيّة، ومن هنا يرى بعض اللغويين أنّ تطبيق المنهج التاريخيّ يجب أن يُسبق بدراسة وصفيّة للغة في كلّ حالاتها السكونيّة مع التأكيد على أنّ المنهج التاريخيّ يدرس كلّ مستويات اللغة العاميّة والعلميّة والمعياريّة...

2.2: خطوات المنهج التاريخيّ:

1.2.2: تحديد موضوع الدراسة: يكون هذا التحديد وفقا لما هو متعارف عليه لكن أهميته تعود إلى ضرورة تحديد مكان وزمان اللغة المراد دراستها، ومن ثمة تُبنى بعض الفروض التي يجب إثباتها في حدود المنهج العلميّ المعترف به.

2.2.2: الاستقراء: وهو جمع البيانات والمعلومات التي تتصل باللغة المدروسة، فيقول عبد الرحمان الحاج صالح في معرض حديثه عن "النحاة الجدد" وفي سر نجاحهم: "لقد تمسك أولائك الألمان لأول مرة في تاريخ الدراسات اللغويّة في أوروبا بالاستقراء من جهة وبالاستدلال العقليّ واستنباط القوانين من جهة أخرى"[18] والشيء الملاحظ ههنا هو اختلاف المادة المستقرأة مع المنهج الوصفيّ

الذي يبحث في اللغة المنطوقة ويجمعها، أما المنهج التاريخيّ، فيبحث عن اللغة ليس كما تُنطق أو تُوَّظف فحسب، إنما يزيد على ذلك كلّ ورد عنها في النقوش والمصادر المكتوبة... وهذا يعود إلى طبيعة وجهة النظر المعتمدة في هذا المنهج حيث ينصب الاهتمام على ما مضى من الزمن، ففي اللغة العربيّة يجب العودة إلى أمهات الكتب التي تركها علماء اللغة خاصة منهم القدامى، كما يمكن العودة إلى النقوش كالتي في "النمارة" و"أم الجمال"، ومن المصادر أيضا في اللغة العربيّة القرآن الكريم، الحديث النبويّ الشريف، الشعر الجاهليّ...

ويعتمد المنهج التاريخيّ على مشاهدة الواقع كما هو في البيانات التي يجمعها، وعلى هذا الأساس قيل إنّ المنهج التاريخيّ غير علميّ لأنّه يأخذ فقط الجزئيات خاصة في حالة اللغة العربيّة، حيث لم ترد إلينا معلومات مكثفة عن اللغات أو اللهجات المستعملة في العصور السابقة، وهذا إنما يعود إلى تحديد اللغويين القدامى للمدوّنة اللغويّة العربيّة زمانيا ومكانيا.

3.2.2: نقد مصادر المعلومات: لا يكتفي الباحث في المنهج التاريخيّ بالمصادر والوثائق فقط بل هو ملزم بنقدها "فالشك في مصادر المعلومات هو أحد المسلمات في البحوث التاريخيّة"[19] ومن هنا لا يصح أن يأخذ الباحث في إطار هذا المنهج كلّ ما يجده في مستنداته على أنّه الحقيقة واليقين المطلق[*].

وينقسم النقد إلى نوعين، منه النقد الخارجيّ الذي يتوخى البحث عن صحة نسب الوثيقة وصحة نسب القول إلى زمن أو فترة معينة، والتأكد من صحة المصدر؛ أي البحث مثلا عن الكاتب وأصله وأي حقبة عاش فيها، فلا تُقبل وثيقة تتحدث عن الجاحظ وهو يتكلم بلغة عربيّة معروفة في العصر الحديث أو تَذكر أنّه توفي سنة 1800 بتونس؟!.

إلى جانب النقد الخارجيّ، هناك نقد داخليّ يُحدد فيه الباحث المضمون الفعليّ للوثيقة مع مراعاة معناها الحقيقي، فكلمة "الفؤاد" تذهب بنا في العصر الحديث إلى معنى "القلب"، أمّا قديما فمعناها "العقل" حيث يُقال: "إنّ فلانا ذكي

الفؤاد"، ومن بين الأمور التي يُنظر إليها في النقد الداخليّ هو مدى تجانس الوثيقة داخليّا أو عدم تناقض محتوياتها، كما تُقارن بوثيقة أو وثائق أخرى، ويمكن أن يتساءل الباحث: هل دُوّنت مباشرة أو نقلا عن شهود...

4.2.2: الاستدلال واستخراج القوانين المطردة: بعد الانتهاء من عملية النقد الداخليّ والخارجيّ، يلجأ الباحث إلى تأليف المادة المتناثرة وجعلها في نسق متجانس، ولكن الملاحظ أنّ هذه الخطوة صعبة بل "إن المشكلة الكبرى في البحوث التاريخيّة هي في نجاح الباحث في تركيب هذه المادة التي جمعها في إطار كلّ موحد لا تناقض فيه"[20] ويظهر في هذه الخطوة بالذات دور الاستدلال، فعلى الباحث أن يربط كلّ ما له من مادة اعتمادا على الطريقة الاستدلاليّة، فيشرح اللبس برده إلى أصوله وعلله، ويُكمل -إن اقتضى الأمر- ما تبقى من أجزاء أو حلقات اللغة إن لم يعثر على مادة موافقة لتلك الحلقة المفقودة، ويجب في كلّ الأحوال أن يعتمد على مقتضيات العقل في تكملة كلّ حلقة من الحلقات المفقودة من اللغة.

وكخاتمة لهذه الخطوات يضع الباحث قانونا يُفسر وفقه تطور تلك اللغة كما هو الحال في قانون "بروكا" في تناسب الأصوات – علما أنّ أول قانون لتناسب الأصوات يرجع إلى المقارنين الأوائل مثل "راسموس راسك- Rasmus Rask" (1787-1832)- ومن سمات هذه القوانين خاصة الصوتيّة منها أنها قوانين مطردة في عرف أهلها.

3: المنهج التاريخيّ واللغة العربيّة: لاشك أنّ معظم ما تطرق إليه هذا البحث إنّما هو مرتبط في الكثير من جزئياته بالثقافة الغربيّة والأوروبيّة على وجه الخصوص، وفي إطار مناقشة جدوى هذا المنهج، نرى أنّه يجب التساؤل عن إفادة اللغة العربيّة والدراسات المهتمة بها بهذا المنهج، ومن هنا نرى أنّ أهم نتائج المنهج التاريخيّ هي تلك المعاجم التاريخيّة الضخمة التي أُنجزت في معظم اللغات الغربيّة، فاللغة العربية يمكن أن تستفيد من هذا المنهج من هذه الزاوية، لذلك يقول اللغويّ صالح بلعيد: "يمكن الإفادة من المنهج التاريخي في مجال الدراسات

المعجمية للوصول إلى بناء معاجم لغوية تكمل معاجمنا القديمة، وتبين لنا أمورا جديدة من مثل:... بناء المعجم التاريخي الذي تنشده الأمة العربية، وهو الموسوعة الذي يفيد كافة الموضوعات"(21) والحال أنّ اللغة العربيّة لا تحوز على معجمها التاريخيّ إلى يومنا هذا رغم أسبقية العرب إلى إبداع الكثير من الطرق في صناعة المعاجم؛ سواء من حيث الترتيب أو التبويب أو طرق جمع المادة... فالدراسات المعجميّة العربيّة موغلة في القدم، إن نحن قارننا بينها وأغلبية اللغات الأوروبيّة كالفرنسيّة والاسبانية... فيا ترى ما هو مفاد دعوى صعوبة وضع المعجم التاريخيّ؟.

1.3: تعريف المعجم التاريخيّ: المعجم التاريخيّ هو ذلك العمل المعجميّ الذي يُعنى بجانب تطور معاني ألفاظ اللغة عبر العصور، وقد عرفه اللغويّ علي القاسمي بقوله: "المعجم التاريخيّ هو نوع من المعاجم، يرمي إلى تزويد القارئ بمعلومات عن أصل الألفاظ وتاريخها ومعانيها من خلال تتبع تطورها منذ أقدم ظهور مسجّل لها حتى يومنا هذا..." (22) فيمكننا أن نستخلص من هذا التعريف أنّ تتبع الألفاظ قد يعود بنا إلى أول مرة تم فيها تسجيل اللفظ، وبالتالي قد نعود إلى النقوش والنقود وما إلى ذلك من المصادر التي يعتمدها المنهج التاريخيّ، وقد يستدعي الأمر العودة إلى لغات أخرى للتعرُف على أصول الكلمة، وربما تحديد الفترة التي انتقلت فيها الكلمة من شعب إلى آخر، ويمكن أن يسجل المعجم التاريخيّ معلومات صوتيّة ولهجيّة وجغرافيّة واشتقاقيّة وشواهد، كما يهتم بالمعلومات الصرفيّة والنحويّة إن وجدت.

أما اللغويّ المغربيّ الشاهد البوشيخي فيُعرّفه بقوله:" يُقصد ب "المعجم التاريخي" ذلك المعجم الذي يؤرخ لحياة الألفاظ التي يتضمنها، منذ ولادتها حتى آخر استعمال لها أو موتها؛ متتبعًا التطور الذي طرأ عليها، ولاسيما الدلالي اتساعًا وضيقًا، واستقرارًا واضطرابًا والاستعمالي كثرة وقلة، ومكانًا وزمانًا وميدانًا. وغني عن البيان أنه معجم أولا؛ فيه ما في المعاجم من مقومات المعجمية شكلا ومضمونًا

ثم تاريخي ثانيًا"[23] ونستفيد من هذا التعريف الثاني شرحا آخر الاهتمامات المعجم التاريخيّ الذي يقدم الكثير من المعلومات الدلاليّة والاستعمالية إضافة إلى ما يقدمه المعجم العادي.

2.3: المعجم التاريخيّ للغة العربيّة: تُعد المعاجم التاريخيّة من أهم إبداعات المنهج التاريخيّ في أوروبا، وقد بدأ ظهورها في القرن التاسع عشر، أما في الثقافة العربيّة، فلم يصدر هذا المعجم إلى حد الآن، لكن هذا لا يعني أنّ المنطقة لم تشهد أي جهد في سبيل تحقيق ذلك، بل هناك العديد من الجهات التي حاولت القيام بذلك دون جدوى.

فكانت أولى الدعوات[24] إلى تأليف هذا المعجم من معهد أبحاث الاستشراق الألمانيّ الذي كان يديره المستشرق أوغست فيشر، بدعم من مؤتمر المستشرقين والمجمع السكسونيّ، ولكن لم تنجح هذه الدعوة في تحقيق المشروع وهذا لظروف الحرب العالمية الأولى، ومع ذلك بقيت رغبة فيشر في وضع المعجم حية في ذهنه، فأعاد الكرّة، وقد تبناه المجمع اللغويّ المصريّ بعد تأسيسه سنة 1932م لكن حالت الظروف السياسيّة مرة أخرى دون تحقق المشروع باندلاع الحرب العالميّة الثانيّة، وعودة فيشر إلى ألمانيا ثم وفاته سنة 1949م، ولم يحتفظ المجمع اللغويّ المصريّ من أعمال فيشر إلا بالمقدمة وبعض الجذاذات المتعلقة بالحرف ألف.

وفي إطار السعي الحثيث للبلدان العربيّة لتحقيق هذا المشروع الحضاريّ حاولت جمعية المعجميّة العربيّة بتونس إعادة بعث مشروع المعجم التاريخيّ فنظمت ندوة علميّة دوليّة سنة 1989م لهذا المعجم، ثم تأسس إثر ذلك سنة 1990م مشروع (المعجم العربيّ التاريخيّ) بتمويل من الحكومة التونسيّة، لكن لم يُكتب النجاح لهذا المشروع رغم إعادة طرحه سنة 1996م.

ومواصلة لهذا الجهد العربيّ، قرر – في قرننا هذا – اتحاد المجامع اللغويّة والعلميّة العربيّة إنشاء مؤسسة مستقلة تتفرغ لتأليف المعجم التاريخيّ للغة العربيّة ولازالت الجهود قائمة من أجل تحقيق هذا المشروع الحضاريّ الرائد.

3.3: عوائق انجاز المعجم التاريخيّ: سنحاول أن نجيب في هذه النقطة عن التساؤل المحير الذي طُرح مرارا وتكراراً وهو: كيف لا يمكن لأكثر من 20 دولة عربيّة أن تضع معجما واحدا بعد مرور قرن على المحاولات الأولى لإنجازه؟

من المؤكد أنّ وصف العوائق والصعوبات قد يُمثل جزءًا من الوصفة التي ستؤدي لا محالة إلى تحقيق المشروع، وهو ما سنحاول أن نقدم عنه نظرة ولو أوليّة:

1.3.3: الصعوبات العلميّة: يبدو من القراءة الأوليّة للأبجديات السائرة أنّ لهذا الجانب دوراً مهماً حيث إنّه ليس للبلدان العربيّة مجتمعة عدد كبير من المتخصصين لإنجاز هذا المعجم خاصة في تخصصي المصطلحيّة والدراسات التأثيليّة(25)، إضافة إلى ذلك، يشير البعض إلى مسألة عدم حوْسبة النصوص العربيّة إلى حد الآن، وهو ما سيستدعي الكثير من الوقت لإنجازه حسب تقديرهم ولكن قد نتساءل: كيف كان ذلك للأوربيين، وقد أنجزوا معاجمهم التاريخيّة قبل ظهور الانترنيت والحاسوب وما إلى ذلك من الوسائل الحديثة؟

2.3.3: الصعوبات الماليّة: نظرا للفترة التي قد يستغرقها هذا المعجم والتي لن تكون قصيرة حسب التقديرات لأنّ تجربة اللغات الأخرى تثبت ذلك*، فإنّ هذا المشروع سيتطلب عددا كبيرا من العاملين عليه، وهذا ما سيستدعي بالضرورة ربما بنايات ووسائل تكنولوجية... كما سيترتب عن ذلك رصد الكثير من الموارد المالية، ويعتقد اللغويّ صالح بلعيد أحد المساهمين في هذا المشروع أنّ نقص التمويل يُشكل فعلا عائقا في عدم تحقيق هذا المشروع(26) رغم وجود بعض الوعود... ولكن يبدو لنا أنّ ميزانية هذا المشروع لن تكون ثقيلة على الجامعة العربيّة إن هي قررت أخذه على عاتقها.

3.3.3: الصعوبات الإداريّة: يقتضي المعجم التاريخيّ كما أشرنا توفر عامل بشريّ كبير وهذا ما يستدعي هيئات مشرفة على المشروع ولجان تنسيق... وربما جوانب قانونيّة تحدد مساهمة كلّ عامل من العاملين على تحقيق المشروع، وفي

هذا السياق، قد يكون القرار السياسيّ حاسما في هذه المسائل، لكن يبدو أنّ التشرذم الذي تعرفه المنطقة العربيّة له تأثير كبير على غياب القرار السياسيّ المحقق لرغبة الباحثين في انجاز المعجم بل حتى في تطوير اللغة العربيّة[27] قاطبة.

إزاء هذا الوضع الذي لا يريد أن يتزحزح قيد أنملة نشاطر رأي الشاهد البوشيخي الذي يقول في مشروعه "المعجم التاريخيّ للمصطلحات العلميّة" : "وفي الطريق مشاق وصعوبات، على رأسها ندرة الخبير، وقلة النصير، وطول المسير. لكن لابد من السير، وإن مع وجود العائق، لتجاوز العائق. ولابد من السير، وإن مع وجود العقبات، باقتحام العقبات. ولابد من السير، وإن مع تحدي المشاق والصعوبات بتحمل المشاق والصعوبات. وإن عظم الجزاء مع عظم البلاء ومن سار على الدرب وصل. والحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات."[(28)] فرغم العقبات يجب أن يتجهز كلّ صاحب عمل لمجابهة مصيره الحضاريّ إن هو أراد الخروج من قوقعته وتحقيق هدفه.

خاتمة: بعد هذا العرض المتواضع وصلنا إلى نتيجة مفادها أنّ المنهج التاريخيّ قدم لنا إجراءات مهمة لتحليل اللغة، فرغم ما وُجه إليه من انتقادات، يبقى المنهج التاريخيّ منهجا علميّا قائما بذاته له نتائجه ولعل أهمها المعاجم التاريخيّة الضخمة التي يعتز بها الكثير من الأوروبيين حتى أنّ الألمان يحتفون بجاكوب قريم احتفاءً رسميا كبيرا، هذا من جهة، ومن جهة أخرى، فإنْ كان المنهج التاريخيّ قد اُستهلك عند الأوروبيين بشكل ما، فإنّ الثقافة العربيّة في أمس الحاجة إليه لوضع معجمها التاريخيّ، لذلك يبدو لنا أنّ الدراسة العربيّة لم تستهلك بعدُ المنهج التاريخيّ، فمازال له مكان رحب في العلوم اللغويّة العربيّة، ولم يحن بعد وقت رميه لأنّ ثماره لم تنضج، كما لا نرى حكمة في تجاوزه رغم محاولة بعض اللغويين إيهام جموع المهتمين بالدراسات اللغويّة العربيّة بأنّه قد اُستهلك إسقاطا منهم لأحكام الأوروبيين على دراساتهم التاريخيّة –التي تجاوزوها فعلا لأنّهم أكلوا ثمارها–.

الهوامش:

*- ويقصد به فرانتز بوب (Franz Bopp 1767 -1871).

♦- ويقصد به جاكوب قريم (Jacob Grim 1785-1863).

1- George Mounin, Histoire de la linguistique des origines au XX siècle PUF, ed.04, 1985, p181.

2- Diez in George Mounin, Histoire de la linguistique des origines au XX siècle, P181.

3- George Mounin , Histoire de la linguistique des origines au XX siècle P182.

4- عبد الرحمن الحاج صالح، مدخل إلى علم اللسان الحديث، مجلة اللسانيات، المجلد 02 السلسة 01، معهد العلوم اللسانية، الجزائر، 1972، ص 16.

5- المرجع السابق، ص11.

6- فيردنان دي سوسير: دروس في الألسنية العامة، تعريب: صالح القرمادي، محمد الشاوش محمد عجينة، تونس، الدار العربية للكتاب، ص 23.

7- محمد علي عبد الكريم الرويني، فصول في علم اللغة العام، ط3 ، بيروت، عالم الكتب 2002، ص 106.

8- محمد ياقوت سليمان: منهج البحث اللغوي، ط 1، دار المعرفة الجامعية، 2000، ص 109.

9- أبو عثمان عمرو بن بحر بن محبوب، البيان والتبيين، تق: وشر: علي أبو ملحم، مجلد 01 بيروت، دار ومكتبة الهلال، 2000م- 1421هـ، ص 85.

10- George Mounin, Histoire de la linguistique des origines au XX siècle, p 196-197.

11- عبد الرحمن الحاج صالح ، مدخل إلى علم اللسان الحديث، ص 21-22.

*- نفسه، ص 19.

12- محمد ياقوت سليمان: منهج البحث اللغوي، ص 109.

13- على القاسمي المعجم التاريخيّ للغة العربية هل نستطيع أن ننجزه بعد مائة عام؟ يُنظر: http/www.iraqalkalima.com/article.php=128، 2011/03/03م.

14- فيردنان دي سوسير: دروس في الألسنية العامة، ص 23.

15- George Mounin, Histoire de la linguistique des origines au XX siècle, p184.

16- حامد هلال عبد الغفار، مناهج البحث في اللغة والمعاجم، ط1، مصر، 1991، ص31.

17- نفسه ص 31.

18- عبد الرحمن الحاج صالح، مدخل إلى علم اللسان الحديث، ص34.

19- سامي عرفيج، خالد حسين مصلح، في مناهج البحث العلمي وأساليبه، ط2، الأردن، دار مجدولاوي، 1999، ص 124.

*- هذه الفكرة أنشأ منها ديكارت (1596 1650م) نقطة محورية في الفكر الإنسانيّ ألا وهي الشك المنهجيّ.

20- سامي عرفيج، خالد حسين مصلح، في مناهج البحث العلمي وأساليبه، ص126.

21- صالح بلعيد، في المناهج اللغوية وإعداد الأبحاث، الجزائر، دار هومة، 2005م، ص 46.

22- علي القاسمي، المعجم التاريخيّ للغة العربية هل نستطيع أن ننجزه بعد مائة عام؟ يُنظر: http/www.iraqalkalima.com/article.php=128، 2011/03/03م.

23- الشاهد البوشيخي، مشروع المعجم التاريخي للمصطلحات العلمية، يُنظر: http://www.reefnet.gov.sy/booksproject/mojama/78/78-3/9.pdf، 2011/03/03م.

24- سنعتمد في عرض تاريخ هذه الدعوات على عرض اللغويّ علي القاسمي، يُنظر: http://www.alfawanis.com/kotab/articles.php?id=11، 2011/03/03م.

25- علي القاسمي، المعجم التاريخيّ للغة العربيّة هل نستطيع أن ننجزه بعد مائة عام؟ يُنظر: http/www.iraqalkalima.com/article.php=128، 2011/03/03م.

*- يقول على القاسمي في المقال السابق أنّ:"معجم أكسفورد للغة الإنجليزيّة" استغرق أكثر من سبعين عاماً، وأستغرق إعداد نظيره الفرنسيّ أكثر من ستين عاماً، واستغرق إعداد معجم غريم التاريخيّ للغة الألمانيّة أكثر من قرن كامل. ومع وجود الحاسوب وتقنيات معالجة المعلومات نطمح إلى إنجاز المعجم التاريخي للغة العربية بمدة أقصر".

26- يُنظر: http://www.eloumma.com/ar/content/view/764/92، 2011/03/03م.

27- يُنظر: صالح بلعيد، (... يزع بالحاكم ما لا يزع بالعالم)، الجزائر، دار هومة، 2010م.

28- الشاهد البوشيخي، مشروع المعجم التاريخي للمصطلحات العلمية، يُنظر: http://www.reefnet.gov.sy/booksproject/mojama/78/78-3/9.pdf، 2011/03/03م.

نحو منهج تطبيقي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

أ. سعيدة بشار
جامعة عبد الرحمن ميرة بجاية

مقدمة: يتزايد اهتمام بعض الدّول بنشر لغاتها وثقافتها الوطنية في أرجاء العالم وتُرصد لتلك الغاية ميزانيات ضخمة سنويا، وتتكفل العديد من المؤسسات الرسمية وغير الرسمية بتلك المهمة، وتشترط دول أخرى على المهاجرين إليها التمكن من لغاتها، بل والذوبان في ثقافتها كشرط أساسي للقبول على أراضيها.

إذا أخذنا بهذه المعطيات، ونظرنا إلى الواقع الجزائري، نتساءل عن وضعية الأجانب المقيمين في الجزائر، ما مدى تمكنهم من لغة الدولة المستضيفة لهم، وما مدى التواصل الحاصل بينهم وبين السكان الأصليين، خصوصا وأن اللغة وسيلة للتواصل بين البشر، وإذا توصلنا إلى القناعة بضرورة تعليم الأجانب لغتنا لتحقيق هذا التواصل المنشود نتساءل عن الوسائل الممكنة لتحقيق هذا الهدف، وعن المؤسسات التي بإمكانها القيام بهذه المهمة.

يهدف مثل هذا المشروع إلى تمكين غير الناطقين باللغة العربية والمقيمين في الجزائر من الإتقان الصحيح للمهارات اللغوية الأربعة (الاستماع، الحديث القراءة، الكتابة)، وعليه يكون التساؤل الأساسي حول المنهج المناسب لإيصال علوم اللغة المختلفة إلى الأجانب الراغبين في دراستها، فمعلوم أنّ تعلم أية لغة إنما هو عملية ذهنية واعية لاكتساب السيطرة على الأنماط الصوتية والنحوية والمعجمية إذ أن الفهم الواعي لها سابق للأداء اللغوي وشرط لحدوثه.

"يندرج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في إطار تعليم اللغات الأجنبية عموما، إلا أنه يتميز بخاصيتين: الأولى أنه تعليم موجه للكبار عادة، والثانية أنه

تعليم مُوجه لغايات محددة"[1]. والمقصود بالغايات المحددة هنا الغايات التي تقف وراء سعي المتعلم إلى تعلم هذه اللغة، وهي غالبا ما تكون واحدة من أربع غايات: دينية، مهنية، علمية، أو ثقافية، ومن أجل إرساء قواعد مثل هذا النوع من التعليم لا بد من منهج واضح يحقق هذا الهدف، كما يكون بناء متعدد الأبعاد إذ إنه يرتبط بمجالات كثيرة لا تتعلق باللغة العربية بوصفها نظاما فحسب، وإنما يتعلق أيضا باللغة العربية بوصفها جانبا من جوانب الحياة الاجتماعية والثقافية. لذلك فلا بد أن ينبني بناء منهج تعليم هذه اللغة على هذه الجوانب حتى يكون منهجا متكامل الأبعاد.

وقبل الخوض في ذاك المنهج يجدر بنا أولا أن ننظر في الدوافع التي تقف وراء تقدم المتعلمين الجدد نحو الهيئات التي تؤطر مثل هذه البرامج، هذا من ناحية ومن ناحية أخرى لا بد من تحديد الهيئات التي ستؤطر هذا المشروع، ولا بد أن يكون إطارها قانونيا حتى لا يؤدي إلى إشكالات مستقبلية بين البلد المستضيف والبلدان التي ينتمي إليها المتعلمون الجدد.

1/ دوافع التعلم: يعد المتعلم الجديد عنصرا أساسيا في العملية التعليمية ونظرا لهذه الأهمية كان لزاما الأخذ بعين الاعتبار القدرات المتفاوتة لهم بسبب التقدم العمري بالإضافة أيضا إلى اختلاف البيئات، والثقافات والجنسيات، مما يؤدي حتما إلى الاختلاف في القدرات العقلية والاستعداد لتعلم اللغة العربية وبالطبع فإنهم يختلفون في الدوافع كذلك.

"تعرف الدافعية بأنها بمثابة حالة داخلية تستهل الكائن الحي وتوجه سلوكه ومن ثمَّ فالدافع هو شعور داخلي يحدث لدى الفرد، ولا يمكن ملاحظته بصورة مباشرة ولكن يمكن أن يستدل عليه من السلوك الظاهري" [2]، ورغم هذا الخفاء إلا أننا مطالبون بالبحث عنها، إذ أنها تحدد مستقبل العملية التعليمية، وتحدد كذلك الوسائل المختلفة التي يجب أن يؤخذ بها "ويقول فرانك مدلي: إن معرفة الحاجات والعوامل التي تدفع المتعلم لتعلم اللغة يمكن أن تحدد لنا أغراض تعليم اللغة كما

تحدد لنا وسائل تحقيقها"[3]، وقد تكون من الوسائل المبينة لهذه الدوافع تقديم استبيانات تحوي عددا من الأسئلة المباشرة وغير المباشرة، والتي توزع على هؤلاء المتعلمين الجدد عند تقدمهم للتسجيل أول مرة، وهذا ما سيساعد على تحديد الأطر العامة التي ستضم العملية التعليمية، ولقد فرق الدارسون بين هذه الدوافع وجعلوها نوعان:

أولاها:

1/ الدوافع الوسيلية (الغرضية).

2/ الدوافع التكاملية.

أما ما يخص النوع الأول فيكون فيها السعي نحو تعلم لغة ثانية من أجل تحقيق هدف محدد قصير المدى، كالبحث عن وظيفة (مثلما يحدث مثلا عند شباب الهند الذين يتعلمون اللغة العربية من أجل السفر إلى البلدان العربية من أجل العمل وتلك ظاهرة كثيرا ما تحدث عنها القائمون على تعليم اللغة العربية في الهند) وهناك من يتعلم لغة ثانية أيا كانت، استعدادا للحصول على درجة علمية لا يمكن الوصول إليها إلا باكتساب لغة ثانية، كما يمكن أن تكون الدوافع استجابة لشعائر دينية تلزمه لغة محددة لأدائها، أو الاستعداد لزيارة بلدان مختلفة بهدف السياحة ومهما يكن من أمر فإن المتعلم الذي تحركه مثل تلك الدوافع يقتصر الأمر عنده على اكتساب القدر الذي يلزمه لتحقيق هدفه الأولي، أما الدارس الذي تحركه دوافع تكاملية لتعلم لغة ثانية معينة فإنما يتعلمها ليتصل بمتحدثي هذه اللغة، ويطلع على ثقافتهم وتقاليدهم، ومثل هذا الدارس غالبًا ما يكون "واسع الأفق، غزير الاطلاع عميق التفكير سمحًا في تقبل الآخرين، فلا يعوقه عن الاتصال بهم أفكار مسبقة أو اتجاهات مضادة أو إحساس بالأفضلية، أو تعصب يعميه عن أن يرى فيهم خيرًا إنه يحترم ثقافتهم، إن لم يتقبلها ويؤمن بأن أسلوبه في الحياة ليس هو الطريقة الوحيدة للعيش فيها، إن ثمة من الأساليب والطرائق ما يستوجب الاحترام إن لم يستأهل النقل والاستفادة"[4]، ومثل هذا الصنف من المتعلمين تكون دوافعه أشد

وبالتالي حماسه أقوى، وأكثر امتدادا من حيث الزمن، وحتى الفاعلية، وهو الأمر الذي يمكن توظيفه أثناء العملية التعليمية لاستثارة الطلاب لتقديم مجهودات مضاعفة.

2/ الإطار الحاضن للمشروع: اكتشفنا من خلال الإطلاع على تجربة المغرب الأقصى أن أفضل إطار يحضن مثل هذا المشروع هو الجامعة، وذلك لعدة أسباب:

-الإطار القانوني الذي تمتلكه الجامعة، خصوصا وأن مثل هذا المشروع قد يتطلب، مستقبلا، الشراكة بين الجامعات لتبادل الخبرات، فميلاد مشروع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بمدينة تطوان المغربية كان بشراكة مع المركز الثقافي الإسباني سنة 1986، وكذا مع المركز الثقافي الإسباني بفاس المغربية سنة 1987 وصولا إلى شراكة مع بعض الجامعات الإسبانية؛ خصوصا الجامعة المستقلة بمدريد، إلى أن استقر المقام بكلية الآداب والعلوم الإنسانية بأكادير المغربية منذ 2000، وعليه فإن تحقيق مثل هذا المشروع في الجزائر، وفي منطقة القبائل تحديدا لا يمكن أن يكون خارج الجامعة، وبالتحديد في مخابر البحث التي تهتم بترقية اللغة العربية ونشرها، خصوصا وأنها تحظى بالشرعية القانونية من جهة والذي سيوفر لها الدعم البشري والمادي للانجاز.

-تحتوي الجامعات الجزائرية بين صفوف الطلبة المسجلين فيها أعدادا هائلة من الطلاب من بلدان أجنبية كثيرة، وخصوصا الإفريقية، وقد تلمسنا شخصيا رغبة الكثيرين منهم في تعلم اللغة العربية لأسباب دينية، باعتبار أن كثيرين منهم مسلمون، يحفظون القرآن عن ظهر قلب، ولا يفهمون منه حرفا، فأبدوا رغبتهم الشديدة في تعلم اللغة العربية، ونقلها إلى بلدانهم، كما أبدى آخرون رغبتهم في مد جسور التواصل بين أهل البلد المستضيف لهم، وصعوبة ذلك بسبب العائق اللغوي.

- تعرف الجزائر في السنوات الأخيرة انفتاحا على العالم، ودخول الكثير من الأجانب في إطار المشاريع الاقتصادية المختلفة التي تربط الجزائر ببلدانهم

كالأتراك، والصينيين، والفرنسيين، فيجدون أنفسهم في هذا البلد لفترات طويلة دون أن يحققوا التواصل المطلوب مع المواطنين.

3/ إعداد الأساتذة المتخصصين: "تعرّف عملية إعداد المعلِّم بأنّها "جميع الأنشطة والخبرات الأساسيّة وغير الأساسيّة، التي تساعد الفرد على اكتساب الصّفات اللازمة والمؤهّلة لتحمّل المسؤوليّة كعضو هيئة تدريس ولأداء مسؤولياته المهنية بصورة أكثر فاعليّة. وهي عبارة عن برنامج أعدّ وطوّر بواسطة أي مؤسّسة مسئولة عن إعداد الأفراد الراغبين في العمل بالتعليم ونموّهم"(5).

إذن فلقد حظي بالاهتمام المعلم عموما، ومعلم اللغة العربية خصوصا – باعتباره مدرس اللغة الرسمية في عالمنا العربي، ورمز الهوية القومية وباعتباره كذلك الركيزة الأساسية في العملية التعليمية، وذلك من أجل تطوير قدراته ورفع كفاءاته العلمية والمهنية، فكان لزاما عليه أن "يلم بمبادئ التعليم وأهدافه وأخلاقه وبمجموعة من المهارات التربوية منها التخطيط للدرس، والإلمام بطرائق التدريس وإدارة الصف، والتعامل مع الطلاب، وإدارة الحوار والمنافسة وطرح الأسئلة وبناء الاختبارات، وغير ذلك حتى يستطيع أن ينجح في مهمته ويوفق في أداء رسالته"(6)، ولتحقيق كل تلك الأهداف اهتمت الدول العربية بفتح مؤسسات متخصصة لإعداده، ولا تزال الجهود متتالية لتطوير البرامج الموجهة لهذه الغاية بما يواكب متطلبات العصر، وحينما يتحول الموضوع إلى إعداد الأساتذة المتخصصين الذين يدرسون غير الناطقين بالعربية، فإننا نتفاجأ بالفراغ الكامل لهذا التخصص في بلادنا، والناتج بالضرورة عن الغياب الكلي للهيئات المتخصصة وحينما نتحدث عن مثل هذه الهيئات فإننا نتحدث بالضرورة عن تكوين خاص يؤهل الأساتذة الموجهين للتعامل مع متعلمين غير عاديين باعتبار أنهم ينتمون إلى ثقافات، وأعراف، وديانات، ولغات مختلفة عن انتماء المعلم، الذي يجب عليه أن يتعامل مع كل تلك الفوارق، وتحقيق نسبة عالية من التواصل والتأثير، إذن المطلوب عند اختيار الأساتذة الذين سيوجهون إلى هذا النوع من

التدريس أن يتصفوا بمجموعة من الصفات، ولا يفتح المجال لمن لا تتوفر فيه تلك الشروط، إذ ستنجر عن ذلك الكثير من السلبيات التي من شأنها أن تضر بصورة البلد المستضيف، وأهل البلد، واللغة العربية، وحتى الدين الإسلامي، ويمكن إجمال تلك المواصفات في:

أ/ معرفة وثيقة باللغة العربية والحضارة الإسلامية.

ب/ يستحسن الاطلاع العميق على لغة المتعلمين وحضاراتهم، لتحقيق التواصل الجيد، وللتمكن كذلك من المقارنة بين تراكيب اللغة العربية ولغة المتعلمين لتسهيل عملية التعلم عليهم، وعليه فيطلب من المعلمين المتخصصين التمكن الجيد من لغة أجنبية واحدة على الأقل، فإذا نظرنا إلى الواقع الجزائري على سبيل المثال فلابد من المعلم الذي يدرس الأجانب أن يتمكن تمكنا جيدا من اللغة الفرنسية على الأقل باعتبار أنها اللغة الثانية الأكثر انتشارا بعد العــربية وتجدر الإشارة عند هذه النقطة إلى ضرورة عدم توظيف اللهجات العربية أثناء التدريس لأسباب كثيرة أهمها: "أن العامية تختلف من بلد إلى بلد بل ومن منطقة إلى منطقة في كل قطر عربي"[7]، وتقديم لهجة على لهجة يضع المتعلم مستقبلا في حرج إذا ما انتقل من بلد إلى آخر، بالإضافة إلى أن تفضيل لهجة على أخرى قد يسبب في مشاكل لا داعي لها بين الدول العربية المختلفة، كما أن الاكتفاء باللغة العربية الفصحى يسهل على المتعلم الإطلاع على الدين الإسلامي والثقافة الإسلامية.

ج/ الإطلاع الجيد على علوم اللغة الحديثة بفروعها المختلفة (الصوتيات الصرف، النحو الدلالة).

د/ القدرة على توظيف التكنولوجيات الحديثة في التعليم.

هــ/ "تأهيل مهني متكامل يمكنه من الاستفادة من معطيات التربية وعلم النفس التربوي"[8].

ويضاف إلى تلك الشروط مواصفات أخرى لا تقل أهمية عن الأولى كحسن النطق، وجودة الأداء، وسعة الثقافة، والاعتزاز بالانتماء الديني، والقومي والمظهر اللائق، والهيبة، وأذكر على هامش هذه المعطيات التجربة المغربية والأردنية اللتين قطعتا أشواطا عديدة في الميدان سواء أكان ذلك على مستوى البرامج الدراسية، أو إعداد المعلمين المتخصصين، أو الهيئات الحاضنة لهذه المشاريع والتي كانت السبب المباشر لعرض هذا المشروع للتحقيق على مستوى مخبر الممارسات اللغوية بجامعة تيزي وزو.

4/ المعلم وأساليب التدريس: نعني بأسلوب التدريس الكيفية التي يتناول بها كل معلم طريقة تدريسه، والتي تميزه عن غيره من الأساتذة، وترتبط هذه النقطة مباشرة بشخصية المعلم، فقد يوظف معلم ما طريقة المحاضرة، التي يوظفها معلم آخر، ومع ذلك نجد فروقا في التحصيل لدى المتعلمين، كانت نتيجة لطريقة تقديم المعلم للدرس، وتحدد معالم هذا الأسلوب الحركات الجسمية تعبيرات الوجه الانفعالات، نغمة الصوت مخارج الحروف، والإشارات والإيماءات والتعبير عن القيم، وكل هذه الصفات الشخصية هي التي تميز معلما عن آخر، وبالتالي تميز أسلوب تدريس عن آخر وهي بذلك غير محكمة الخطوات، أي أنها لا تتقيد بشروط أو معايير محددة سلفا ولذلك تحدثنا في نقطة سابقة عن شروط ضرورية ومطلوبة في المعلم الذي يتقدم لتعليم فئة مميزة من المتعلمين، تختلف عنه في أكثر من مستوى، ووجب عليه التعامل مع تلك الفروق بينه وبينهم من جهة، وبين المتعلمين فيما بينهم، كما يطلب منه التنويع في أسلوب تقديم الدرس بحسب الحاجات المتغيرة والتي يجب عليه أن يلاحظها ويراعيها.

5/ التقسيم إلى مستويات تعليمية: يتم تقسيم المتعلمين إلى مستويات لغوية وتتم عملية التقسيم حسب قدرة المتعلم اللغوية وقدرته على التواصل اللغوي وما يمتلك من مفردات ومهارات لغوية متنوعة، ويتم قياس ذلك من خلال إجراء امتحانات لغوية تشتمل على امتحان تحريري لغوي وشفوي، وبعد قياس المستوى

اللغوي للطلبة يتم تحديد نوعية الدروس التي تقدم لهم، لكن على الأغلب لابد من اختيار الموضوعات اليومية التي يصادفها المتعلم والتي يحتاج إليها من أجل التواصل اللغوي، بعد ذلك يتم اختيار الموضوعات الصعبة والقضايا اللغوية.

وعموما يقسم الدارسون تلك المستويات إلى ثلاثة:

أ/ المستوى الأول: يعرف "علي الحديدي" المستوى الأول بـــ: "أنه المرحلة الأولى التي تعمل على بناء مهارات اللغة وإعداد الطلبة للمراحل القادمة"[9] وتهدف هذه المرحلة إلى "إكساب الدارسين قدرا من المهارات اللغوية يمكنهم من الاستماع إلى نصوص عامة بالعربية وقراءتها وفهمها، والتعبير كتابيا وشفويا عن مواقف الحياة العامة ومطالبها الأساسية لدى الدارسين"[10]، ولا بد من تحقيق هذه القدرة على مستويات: الاستماع، الحديث، القراءة، والكتابة:

***على مستوى الاستماع:** لا بد من مساعدة المتعلم على فهم الكلمات التي تنطق أثناء المحادثات اليومية العادية والتفريق بينها، وفهم السياق العام الذي وردت فيه، ويكون ذلك عن طريق:

-"التعرف على الأصوات العربية.

-الاستماع إلى نشرة صغيرة من الأخبار في حدود ما تعلمه من ألفاظ.

-نطق الأصوات العربية نطقا سليما.

-التمييز بين الحركات الطويلة والحركات القصيرة.

-الربط بين الأصوات ورموزها ربطا صحيحا"[11].

***على مستوى الحديث:** يهدف هذا المستوى إلى جعل المتعلم قادرا على نطق الكلمات نطقا سليما يقترب من نطق المتحدثين الأصليين والمشاركة في الحوارات البسيطة، والقدرة كذلك على الإجابة على الأسئلة المطروحة أثناء النشاطات المختلفة، ويكون ذلك عن طريق:

- "أن يتدرب الدارس على إلقاء الأسئلة وفهم الإجابة عليها.

-أن يتدرب الدارس على التعبير الشفوي عن موضوع واحد في جمل متصلة متسلسلة.

-التعبير عن هواياته بأسلوب بسيط (رياضة، سباحة، قراءة...الخ)" [12].

***على مستوى القراءة:** لا بد عند هذا المستوى أن يكون المتعلم قادرا على قراءة بعض النصوص المكتوبة باللغة العربية قراءة سليمة، مع فهم معناها، ولذلك يجب مراعاة مستوى المتعلم عند اختيار هذه النصوص، ومن بين التدريبات الممكنة:

-"القراءة الجهرية والصامتة في المقرر الدراسي.

- قراءة عناوين الصحف والمجلات العربية.

-قراءة الكتب والقصص البسيطة في اللغة العربية.

-قراءة نشرات مبسطة حول الوطن العربي"[13].

على مستوى الكتابة: * لا بد أن يتمكن المتعلم من تقديم بعض الأمثلة الكتابية، وإن كانت بسيطة حول مواضيع تهمه أو حول تجارب سابقة له، ويكون ذلك عن طريق:

- "أن يتعلم الدارس رسم الحروف العربية بمختلف أشكالها ومواقعها.
- أن يتدرب الدارس على نسخ جمل وفقرات قصيرة.
- تمكينه الكتابة العربية من اليمين إلى الشمال.
- معرفة العلاقة بين الرمز والصوت.
- تكوين الكلمات من الحروف" [14].

على مستوى القواعد: * أما تعليم القواعد فيجب أن يكون حسب حاجة المتعلم، التي تجعله يستفهم عن القاعدة التي يحتاجها عند سياق معطى، دون التركيز على القاعدة في حد ذاتها، وذلك لتفادي النفور من تعلم القواعد، الذي وقع فيه كثيرون من المتعلمين الصغار عند مراحل تعلمهم الأولى، والذي تسببت فيه

الطرق التقليدية الجافة في تعليم القواعد العربية، وعند تعليم الكبار يكون الحذر أولى، ويكفي عند هذا المستوى تعليم الأجانب:

-"الجملة الاسمية (المبتدأ والخبر).

-الجملة الفعلية.

-الجملة الاستفهامية.

-المفرد والمثنى والجمع.

-أسماء الإشارة.

-المذكر والمؤنث.

-استخدام الماضي والمضارع والأمر.

-استخدام الضمائر"[15].

ب/ المستوى الثاني: "ينتظم في هذا المستوى من اجتاز المرحلة الأولى من الدارسين (...) والدارسون الذين يقرر اختبار القابلية عدم حاجتهم إلى المستوى الأول في كل أو بعض جوانبه"[16]، ويكون الهدف العام عند هذا المستوى تمكين المتعلم من تعزيز المهارات اللغوية التي اكتسبها في المستوى الأول، أما الأهداف الأساسية فتكون على مستويات:

***على مستوى الاستماع:** هناك بعض الأهداف التي لا بد من تحقيقها من أجل استماع فعال وهي:

-"فهم المتحدث القومي باللغة حينما يتحدث بنغمة عادية في الموضوعات التي تقع في دائرة خبرة الطالب اللغوية.

-فهم نوع الانفعال السائد في المحادثة.

-تمييز الأصوات المضعفة أو المشددة.

-أن يتمكن من فهم مضمون ما يسمعه.

-أن يتمكن من تلخيص ما يسمع.

-أن يقضي حوائجه اليومية ويؤدي ما يطلب منه من أعمال"[17].

***على مستوى الحديث:** أما عن الأهداف المنشودة على هذا المستوى فهي:

-"التعبير عن النفس تعبيرا مفهوما بجمل تامة..في مختلف المواقف (كالسفر والطعام والسكن...الخ).

-إنتاج الأصوات المتجاورة.

-التحدث حديثا رسميا باستخدام التراكيب البسيطة والقصيرة.

-التحدث بطلاقة حول الحوادث العامة والشائعة.

-أن يتمكن الدارس من إلقاء الأسئلة في المواقف اليومية المتكررة (السؤال عن الحال والوقت والمكان والعدد...الخ).

-أن يصبح قادرا على سرد ما يشهده أو شاهده (كمحاضرة أو فيلم أو مسرحية...الخ)" [18].

***على مستوى القراءة:** يمكن تحسين مستوى القراءة عند متعلم المستوى الثاني عن طريق:

-"القراءة الجهرية لبعض الآيات والسور القصار.

-قراءة الرسائل والخطابات الخاصة.

-قراءة الصحف والمجلات والقصص والاعلانات.

-قراءة نشرات حول الوطن العربي"[19].

***على مستوى الكتابة:** من أجل مساعدة المتعلمين على الكتابة السليمة يُقترح أن يطلب منهم:

-"كتابة بطاقة تهنئة بمناسبة الأعياد الدينية والرسمية والقومية.

-تلخيص قصة تسرد على الدارسين.

-كتابة رسالة إلى صديق تعبر عن تجربة الدارس.

-كتابة المحادثات التي سبق التدريب عليها شفويا"[20].

***على مستوى القواعد:** عند هذا المستوى تتقدم نوعية المواضيع الموجهة للمتعلمين فيما يخص القواعد، ولكن دون الشروح النحوية المعقدة، ويقترح ما يلي:

-تعريف الدارس ببنية الكلمة في اللغة العربية (المبنى والمعرب).

-استخدام الأفعال الصحيحة والمعتلة.

-استخدام الظروف والأسماء الموصولة.

-استخدام نظام تركيب الكلمات في الجمل العربية.

-التفريق بين نظام القواعد في اللغة القومية وفي اللغة المتعلمة"[21].

ج/ المستوى الثالث: يعرف هذا المستوى بأنه: "المستوى الذي قد تنتهي عند نهايته بنجاح المتطلبات الأساسية لدارس اللغة العربية من غير الناطقين بها: من ضبط النظام الصوتي العربي وقابليته للقراءة والكتابة بشكليها الاستيعابي والتعبيري"[22]، بالإضافة إلى الفهم الجيد لما يسمع مع القدرة على المناقشة الواعية أما بخصوص الأهداف الأساسية عند هذا المستوى فيمكن تلخيصها فيما يلي:

***على مستوى الاستماع:** حينما يصل المتعلم إلى هذا المستوى تصبح الأهداف المطلوب تحقيقها أكثر نضجا وعليه لا بد أن يكون قادرا على:

-"التمييز بين الأصوات المتجاورة في النطق.

-فهم نوع الانفعال السائد في المحادثة.

-فهم المتحدث القومي باللغة حين يتحدث بنغمة عادية في الموضوعات التي تقع في دائرة خبرة الدارس اللغوية.

-أن يصبح الدارس قادرا على استخلاص أهم الأفكار التي يسمعها.

-أن يتمكن من تحليل ما يسمع ونقده.

-أن يتمكن من رصد التفصيلات الدقيقة لما يسمع.

-أن يصبح قادرا على الموازنة بين متحدث وآخر من حيث العرض والصياغة وأسلوب الإلقاء.

-معرفة الفرق في القواعد الخاصة بالعربية وقواعد اللغة الأجنبية.

-فهم استخدام صيغ اللغة العربية من جهة التذكير والتأنيث والأعداد والأزمنة والأفعال...الخ"[23].

***على مستوى الحديث:** يمكن تطوير مهارتي الاستماع والحديث عند هذا المستوى عن طريق:

-"الاستماع إلى المذياع ومشاهدة الجهاز المرئي.

-عرض بعض الأفلام العربية باللغة الفصحى.

-المحادثة الخاصة بحادثة ما والمرتبطة بأمر ذي عمق فكري.

-الاستماع إلى نصوص قصيرة لأشكال من الحياة العربية (دراسة التراث دراسة الأدب العربي، الصراع العربي الإسرائيلي).

-الاستماع إلى نماذج من الصحافة العربية وإعادة حديثها...الخ"[24].

***على مستوى القراءة:** يمكن تطوير قدرة المتعلم على القراءة من خلال:

-"قراءة القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف.

-قراءة التراث العربي الإسلامي.

-قراءة الأدب العربي.

-قراءة نماذج من الصحافة السياسية العامة تتضمن أهم القضايا العربية السياسية المعاصرة.

-قراءة العلوم المختلفة"[25].

***على مستوى الكتابة:** يكون تطوير مهارة الكتابة لدى المتعلم عن طريق:

-"تعبير الفرد عن نفسه بأسلوب أدبي رفيع.

-تلخيص المقالات.

-كتابة انشاء حر عن موضوع ما، يختاره بنفسه.

-اعادة كتابة مواد قصصية مألوفة واحداث تغييرات في الأزمنة.

-توصيل أفكاره عن طريق الكتابة.

-كتابة المسرحيات التي شاهدها"[26].

***على مستوى القواعد:** "أجمع المربون قديما وحديثا على أن تدريس قواعد اللغة بشكل مفصل، ينبغي أن يؤجل إلى مرحلة متقدمة في دراسة اللغة لأنها تحتاج

إلى تحليل منطقي وفلسفي للغة.. والمعلوم أن قواعد اللغة ليست غاية في ذاتها وانما هي وسيلة لتقويم اللسان والقلم"[27]، وعليه فإن الأهداف الأساسية الواجب تحقيقها عند هذا المستوى المتقدم هي:

-"فهم وظائف الكلمات فهما يساعده على الفهم الجيد الصحيح لمعاني الكلمات.

-توسيع مادة الدارس اللغوية لمعرفة أصول الاشتقاق من خلال تدريس العبارات والنصوص الأدبية الحية لاستنباط القواعد منها.

-تيسير معرفة أخطاء الكلام بعرضه على تلك المعايير من القواعد المدروسة.. فقواعد اللغة هي من أهم العلوم المعيارية التي تجنب الدارس الخطأ في التعبير وترشده إلى الكلام الصحيح.

-ترقية عبارة الدارسين الأدبية باستخدام ما يعرفونه من أصول بلاغية تضفي على الكلام جمالا وتزيده بهاء"[28].

6/ مميزات الكتاب المدرسي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: نظرا لخصوصية المتعلمين، لا بد بالضرورة أن تختلف الكتب المدرسية الموجهة لتعليمهم، والتي يجب أثناء انشائها احترام المستوى العمري لهذه الفئة والفروق الفردية والثقافية بينهم، والعقدية كذلك، وعليه فيقسم الكتاب المدرسي إلى ثلاثة أقسام:

أ/ "المادة الأساسية للكتاب.

ب/ المواد المساعدة للكتاب.

ج/ المواد السمعية والبصرية المعينة والمرافقة" [29].

أ/ أما فيما يخص **المادة الأساسية** للكتاب المدرسي التي تشكل القسم الأول من الكتاب فلا بد أن تتوفر على:

-نصوص الدروس المختلفة من حوارات، نصوص شعرية أو نثرية.

-"قواعد التركيب اللغوية، وتوضع بعد النص الأصلي في بداية كل تمرين أو بنهاية الكتاب.

-تمارين صفية يؤديها المتعلم بإشراف المعلم وتقويمه.

-كشاف بموضوعات الكتاب والأصوات والمفردات والتراكيب اللغوية التي يحتوي عليها

-مسرد بالمفردات سواء أكانت باللغة العربية أم بلغة المتعلم" [30].

ب/ أما فيما يخص **المواد المساعدة** للكتاب المدرسي فتتكون من ستة أنواع من الكتب هي:

-المعجم: فلا يمكن تعليم لغة ثانية أيا كانت دون معاجم، سواء أكانت ثنائية اللغة أم أحادية.

-كتاب التمارين التحريرية: "وهذا الكتاب عبارة عن مجموعة من التمارين المتدرجة التي تختص كل مجموعة منها بدرس أو قسم معين من دروس المادة الأساسية، ويهدف هذا الكتاب إلى إعطاء المتعلم مزيدا من التدريب على استعمال مفردات الدرس وتراكيبه اللغوية، وتعزيز مفردات الدروس السابقة وتراكيبها اللغوية"[31].

- كتاب التمارين الصوتية: "بما أن الهدف من تعليم اللغة العربية كلغة ثانية هي عملية التواصل، لذلك لابد من تدريب المتعلم على سماع اللغة حتى يألفها جيدا ويمكن تحقيق ذلك من خلال استخدام مختبرات اللغة، وتعويد المتعلم على سماع أصوات اللغة من خلال التمارين الصوتية" [32].

- كتاب المطالعة المتدرجة: "إن الكتاب المدرسي الذي يحتوى على المادة الأساسية لا تكفي وحدها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، بل يحتاج إلى مساعد يأخذ بمفردات الكتاب وتراكيبها اللغوية واستعمالها في سياقات مختلفة" [33].

-كتاب الاختبارات: ويحتوي على الاختبارات التي توجه للمتعلم لزيادة حصيلته اللغوية، وتثبيت معارفه، واختبارها من حين لآخر.

-مرشد المعلم: "ويقصد به ذلك الكتاب الذي يرشد المعلم إلى أفضل الطرق المستخدمة في تعليم مادة الكتاب الأساسية، لذلك يقوم مرشد المعلم بشرح الطريقة درسا درسا، ومبينا للمعلم كيفية تقديم الدرس للمتعلمين وعرضه عليهم واضعا أمامه أمثلة إضافية، عارضا عليه بعض الأسئلة التي يستطيع توجيهها في نهاية الدرس للمتعلمين، ومؤكدا من استيعابهم للمادة وقدرتهم على استخدام مفرداتها وتراكيبها على الوجه المطلوب"[34].

ج/ أما فيما يخص المواد المعينة للكتاب المدرسي فتتكون من:

-الوسائل السمعية: كالشريط المسجل الذي يعتبر أساس الوسائل السمعية ويعين على "تدريب المتعلم على التمارين الصوتية وتمارين النصوص الحوارية"[35].

-الوسائل البصرية: هي متنوعة، وقد كانت تستعمل قديما الصور والرسومات التي قل استخدامها في الوقت الحاضر لتوفر التقنيات التعليمية الحديثة كالأقراص المضغوطة، الأفلام المتحركة.

ولا بد من الأخذ بعين الاعتبار أثناء انجاز هذه الكتب الموجهة لتعليم غير الناطقين بها العامل الزمني الذي سيستغرقه البرنامج الدراسي، فهناك برامج تستغرق سنة دراسية كاملة، أي تسعة أشهر(9)، بينما تستغرق أخرى أربعة(4) أشهر فقط، ولا تتعدى أخرى ثمانية(8) أسابيع بحسب حاجة المتعلم، والتي يكون قد أخبر بها قبل بداية التعليم، ولا بد كذلك من التركيز أثناء التعليم على توفير المحيط الطبيعي للغة المتعلمة، وهو الأمر الذي يلبيه المنهج التواصلي الذي يعمد إلى "دفع المتعلم إلى التواصل باللغة الأجنبية في مقامات مختلفة رغم معرفته البسيطة بالمفردات المعجمية ومعرفته الضئيلة بالقواعد النحوية. ويكون الهدف في هذه المرحلة إشعاره بأنه عضو طبيعي في المحيط اللغوي الجديد، وتكييف عاداته السمعية والنطقية مع متطلبات اللغة الأجنبية، وإدماجه في المجتمع اللغوي الجديد تمهيدا لتعلم القواعد الاجتماعية والثقافية الخاصة باستعمال اللغة المتعلمة"[36].

خاتمة: إن من بين الحقائق التي يجهلها الكثيرون أن اللغة العربية تعد الثانية عالميا بسبب العدد الهائل للمتحدثين بها حاليا، سواء أكانوا عربا في الأصل، أو متعلمين لها من غير العرب ويتوقع بعض الدارسين أن تصبح اللغة الأولى عالميا بعد 25سنة، وليس الانجليزية كما يعتقد البعض، ففي دراسة لـــ: "صموئيل هنتنغتون" يشير واعتمادا على "جداول إحصائية، إلى تراجع عدد الناطقين بالإنجليزية؛ وإنما يرتد هذا التراجع إلى تزايد الوعي القومي ومحاولة ردم الهوة بين النخب الثقافية التي تعرف الإنجليزية وعامة الشعب التي تجهلها؛ إذ صار دعم اللغة الوطنية جسراً يربط الحاكم بالمحكوم"[37]. ويخلص إلى القول:"إن اللغة الغريبة على92% من البشر في العالم لا يمكن أن تكون لغة العالم"[38]، وفي الكتاب ذاته حاول أن يلفت الانتباه إلى خطر الحضارة الإسلامية القادم، ولما كانت العربية مكونا هاما من مكونات الدين الإسلامي وعنصر وحدة بين الشعوب الإسلامية التي يتنامى عددها يوما بعد يوم، والتي ستشكل بعد سنوات كتلة بشرية هائلة، فقد توقع "هنتنغتون" "تزايد قوة العرب والمسلمين"[39] وبالتالي انتشارا أوسع للغة العربية.

ويذهب الأديب الإسباني"كاميليو جوزي سيلا"، وهو الحائز على جائزة نوبل للآداب عام 1989 إلى القول بأن "لغات العالم تتجه نحو التناقص، وأنه لن يبق إلا أربع لغات قادرة على الحضور العالمي، هذه اللغات هي: الإنجليزية والاسبانية والعربية والصينية. وقد بنى "كاميليو" رأيه على استشراف مستقبلي ينطلق من الدراسات اللسانية التي تعاين موت اللغات وتقهقرها واندثارها"[40]، وهو الرأي الذي بنى عليه "عبد السلام المسدي" حينما أمّل "أن تكون العربية واحدة من اللغات العالمية التي سيكتب لها البقاء. ويرى أن اللغة العربية قد تشكل، في طموحاتها المستقبلية، أخطاراً حقيقية على دُعاة العولمة الثقافية وسياساتهم التهميشية"[41].

إن كانت هذه توقعات البعض فيما يخص الحضور المستقبلي للغة العربية على المستوى العالمي، فحضورها على المستوى الوطني ضرورة حضارية

ووجودية ولم تعد ترفا فكريا وقد تناولنا في مقدمة بحثنا بعض الأسباب التي تجعل تعليم اللغة العربية في بلادنا مشروعا ضروريا، وعاجلا، وحينما ننظر إلى الأشواط التي قطعها أشقاؤنا في البلدان العربية، وغير العربية في هذا الميدان يتجلى لنا التأخر الشديد الذي يعانيه هذا الفرع من التعليم في بلادنا وعليه أصبح تبني انجازه، وتحقيقه على أرض الواقع ضرورة ملحة، وواجبا علينا أداؤه.

الهوامش:

1_ عز الدين البوشيخي، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من منظور وظيفي http://www.alfusha.net/t4879.html/، 6-4-2011.

2_ د م، دوافع تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها http://www.alfusha.net/t4879.html/ 6-4-2011.

3_ نفسه.

4_ نفسه، http://www.alfusha.net/t4879.html/ 6-4-2011.

5_ إبراهيم، محمد عبد الرزّاق، منظومة تكوين المعلِّم في ضوء معايير الجودة الشاملة دار الفكر عمّان، ط1، 2003، ص195.

6_ شادي مجلي عيسى سكر، معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها http://www.alfusha.net/t4879.html، 6-4-2011.

7_ محي الدين الألوائي، الطريقة المثلى لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بهاhttp://www.alfusha.net/t4879.html، 6-4-2011.

8_ شادي مجلي عيسى سكر، معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها http://www.alfusha.net/t4879.html، 6-4-2011.

9_ علي الحديدي، مشكلة تعليم اللغة العربية لغير العرب، دار الكتاب العربي، القاهرة 1966 ص31.

10_ منهاج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مركز اللغات، كلية الآداب، الجامعة الأردنية ص11.

11_ محمود حبيب شلال/ فاروق خلف حمودي، الأهداف التعليمية في تعليم اللغة العربية للأجانب، ص33.

12_ نفسه، ص34.

13_ نفسه، ص35-36.

14_ نفسه، ص36.

15_ نفسه، ص37-38.

16_ سليمان داود الواسطي، دارسو اللغة العربية من الأجانب ونوعياتهم، وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ج2، مكتب التربية العربية لدول الخليج، 1985 ص234.

17_ محمود حبيب شلال/ فاروق خلف حمودي، الأهداف التعليمية في تعليم اللغة العربية للأجانب، ص38-39.

18_ المرجع السابق، ص39.

19_ نفسه، ص41.

20_ نفسه، ص42.

21_ نفسه، ص42.

22_ سليمان داود الواسطي، دارسو اللغة العربية من الأجانب ونوعياتهم، وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ج2، مكتب التربية العربية لدول الخليج، 1985 ص234.

23_محمود الناقة، خطة مقترحة لتأليف كتاب أساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ج2، مكتب التربية العربي لدول الخليج، 1985 ص256.

24_ محمود اسماعيل صيني وزميلاه، مرشد المعلم في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها مكتب التربية لدول الخليج، الطبعة الثانية، 1985، ص117.

25_ محمود حبيب شلال/ فاروق خلف حمودي، الأهداف التعليمية في تعليم اللغة العربية للأجانب، ص47.

26_ نفسه، ص48-49.

27_ محمود علي السمان، التوجيه في تدريس اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، 1983 ص150.

28_ محمود حبيب شلال/ فاروق خلف حمودي، الأهداف التعليمية في تعليم اللغة العربية للأجانب، ص49-50.

29_ شادي مجلي عيسى سكر، مميزات الكتاب المدرسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها http://www.alfusha.net/t4879.html/، 11-4-2011.

30_ نفسه.

31_ نفسه.

32_ شادي مجلي عيسى سكر، مميزات الكتاب المدرسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها http://www.alfusha.net/t4879.html/، 11-4-2011.

33_ نفسه.

34_ نفسه.

35_ نفسه.

36_ عز الدين البوشيخي، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من منظور وظيفي http://www.alfusha.net/t4879.html/، 6-4-2011.

37_ وليد أحمد العناتي، اللغة والعولمة (لغة عالمية أم لغات متعددة؟)

http://www.alfusha.net/t4879.html/، 6-4-2011.

38_ صمويل هنتنغتون، صدام الحضارات، ترجمة طلعت الشايب، كتاب سطور، ط2 1999 ص 99.

39_ نفسه، ص98-106.

40_ وليد أحمد العناتي، اللغة والعولمة (لغة عالمية أم لغات متعددة؟)

http://www.alfusha.net/t4879.html/، 6-4-2011.

41_ نفسه.

قراءة التراث الأدبي من منظور المناهج الحداثية: تجربة الباحثة آمنة بلّعلى "أنموذجا"

أ.جراح وهيبة
جامعة تيزي وزو

توطئة: تُعدّ تقنية قراءة التراث من منظور المناهج الحداثية والمعاصرة من الاستراتيجيات التي تبنّاها معظم الباحثين والدارسين من أجل إعادة استنطاق التراث وجعل مكنوناته تكتسي حُلّة جديدة، وربّما مكّنتهم هذه الإستراتيجية من العثور على أمور كانت تُعزى في ظهورها إلى الغرب، إنّها فتح جديد على تراثنا الذي كنّا دائما على قناعة بأنّه يبطن كنوزا أكثر ممّا يُظهرها إلى العيان، رغم أنّ البعض والقليل منهم يرفضون هذه الطريقة في الدراسة والمعالجة.

وبناءً على ما سبق اخترنا الحديث عن تجربة الباحثة الجزائرية "آمنة بلعلى" التي أتقنت الخوض في الميدان بجدارة، حينما حملت على عاتقها مهمّة التنقيب عن مُضمرات التراث من خلال إتقانها توظيف تقنيات المناهج الحداثية، فقد كانت على وعي دائم أنّ هناك أمورا ناقصة في القراءات التي تُقدَّم في شأن موروثنا القديم بشتى أنواعه، لهذا دأبت على استنطاقه لكن هذه المرّة من منظور حداثي.

من خلال هذه الدراسة نحاول تقديم إجابة لبعض الإشكاليات المتعلّقة أساسا بقضايا المنهج المتبّع في معالجة هذا النوع من الخطابات الأدبيّة، وسنركّز أكثر على الإستراتيجية التي استطاعت بموجبها الباحثة أن تجعل أعقد المعطيات التي ساقتها المناهج المعاصرة تنصاع لنصوصنا التراثية لتختزل المسافات بين النصوص المختلفة، وتُمدّد من صلاحية دراستها متخطّية حدود الزمكانية، خاصة

فيما يتعلّق بطبيعة المدوّنة التراثية المُوغلِة في القِدم متّخذين من كتاب: "**تحليل الخطاب الصوفي في ضوء المناهج النقدية المعاصرة**" أنموذجا.

ومن أجل تحقيق هذا المسعى اخترنا أن تقع هذه الدراسة في نقطتين أساسيتين هما:

1. **قراءة التراث وإشكالية اختلاف المرجعيات:** حيث سنحاول رصد بعض الآراء النقدية بخصوص هذه القضية التي أثارت نقاشا حادا في الساحة النقدية المعاصرة وذلك بغية تبيين مكمن الصعوبة في توظيف هذه المناهج أثناء معالجة مدوّنة تراثية، لهذا سنعرض أهمّ مسوّغات الرّفض الذي تعرّضت له الفكرة.
2. **آليات تشكّل الجهاز المفاهيمي وعلاقته بطبيعة المنهج:** في هذا القسم سنتعرّض إلى طبيعة المنهج الذي توسّلت به الباحثة من أجل دراسة الموضوع والذي من خلاله نهدف إلى التعرّف على طبيعة المنظومة المفاهيمية المُستفادة من خلال تطبيق تلك المناهج الغربية لهذا سنتعرّض إلى:

- طبيعة المنهج المُعتمَد في تحليل المدوّنة.
- خصائص الجهاز المفاهيمي واللغة الواصفة الناتج عن توظيف المناهج الغربية الحديثة.

1. قراءة التراث وإشكالية اختلاف المرجعيات: تطرح إشكالية قراءة النص التراثي من منظور حداثي تساؤلات شائكة سواء كان ذلك في حقل الأدب أم اللغة تنظيرا وتطبيقا، وقد وقف النقّاد إزاء هذه القضية مواقف متعدّدة ومختلفة تراوحت بين التأييد والمعارضة .

وقد تفاقمت هذه الإشكالية من المنهجيات التقليدية إلى المنهجيات الحديثة فهناك تنازعات بين الأصالة والحداثة، حيث إنّ قِوام الأصالة مراعاة الخصائص اللغوية والثقافية التي صارت إلى عناصر التمثيل الثقافي الجذرية العريقة وتطوّراتها، بينما تكاثرت إشكالية الحداثة وآلياتها من الأدلجة إلى المناهج العديدة كالبنيوية، والأسلوبية، التأويلية والتفكيكية،...الخ.

يحدّد "جابر عصفور"[1] ثلاث مشكلات لقراءة التراث العربي وهي:

*حضور التراث: الذي يكون على شاكلتين: الأولى متعلّقة بالحضور في تاريخه الخاص، أما الثانية فهي متعلّقة بالقراءة المنجَزة الكاشفة عن النص المقروء.

*العلاقة بهذا التراث: حيث تغدو علاقة القارئ بالمقروء، علاقة اتصال وانفصال في آن واحد.

*الحدود القصوى لعملية القراءة: هذه العملية التي تندمج مع حدود الشكل والمحتوى في تاريخه وفي استحضاره المعاصر ممّا يسهم في "تحقيق توازن العلاقة بين الذات والموضوع في القراءة"[(2)].

وهناك من يذهب إلى أبعد من ذلك ودليلهم في ذلك أنّ مجمل المناهج الأدبية والنقدية المعاصرة قد أوجدتها ظروف غير الظروف التي أوجدت نصوصنا التراثية، فقد ترافق ظهور هذه المناهج مع التطوّر الفكري والفلسفي الذي شهدته البنى الثقافية الغربية، حيث امتدّ هذا التطوّر إلى ميدان العلوم الإنسانية التي أظهرت حرصها المتزايد على الإفادة من المناهج المتّبعة في العلوم الوضعية وذلك بغية اكتساب نفس الصرامة والمشروعية التي حظيت بها هذه الأخيرة وتخليصها ممّا كانت تعانيه من اضطراب ونسبية، وبالتالي يستحيل، حسب هذه الطائفة، إسقاط ما هو غربي على ما هو عربي تراثي خاصة.

وفي مقابل هذا الرّفض نجد منَ النقاد منْ يرى أنّ عملية نقل مفعول هذه المناهج وإدخال وسائلها الإجرائية على المدوّنة التراثية العربية، ومحاولة فحص المنجز الإبداعي المقدَّم في بيئة اجتماعية وثقافية مختلفة وملابسات حضارية مغايرة يقتضي الخضوع لتحوير وتطوير يجعلان من عملية نقل الفكر النقدي المعاصر – بما ينضوي عليه من مناهج وتقنيات – إلى موروثنا القديم عملية ممكنة على صعيد التطبيق العملي وليس فقط على صعيد التنظير.

2 – آليات تشكُّل الجهاز المفاهيمي وعلاقته بطبيعة المنهج:

2.1 – طبيعة المنهج المُعتمَد في تحليل المدوّنة:

2.1.1– تقديم المدوّنة: تتألّف المدوّنة التي هي قيد الدراسة من نماذج متنوّعة تنضوي كلّها في إطار الخطاب الصوفي، هذا الأخير الذي أشارت الباحثة إلى أنّه استطاع أن يعود إلى ميدان الدراسات الأدبية بعد أن عُدّ خطاب

الإيديولوجيا بامتياز، حيث تشير إلى أنّه قد "تخلّص إلى حدّ بعيد من تلك الحمولة السلبية التي صاحبته، وما تزال أحيانا خلال عصور متعدّدة، بما استقطبه من دراسات في مختلف المجالات: في النقد الأدبي والفلسفة وعلم الاجتماع وعلم النفس والدراسات الدينية والنقد الثقافي والأنثروبولوجيا وغيرها"[3].

أمّا منطلق الخوض في مثل هذه التجربة فيبدو أنّه مرتبط أساسا بمجموعة من النقائص التي لاحظتها الباحثة في بعض الدراسات التي أُفرِدت لنفس المدوّنة التراثية، هذه الأخيرة التي ركّزت على الجانب المحايث أثناء النقد والتحليل وعملت في أغلب الحالات على ربطه بالتشيّعات الحزبيّة والصراعات الإيديولوجية التي رافقت ميلاد كلّ خطاب من تلك الخطابات.

ورغبة منها في انتفاء مثل هذه النقائص تقوم الباحثة في دراساتها هذه بتسليط الضوء على بعض النماذج التي يبدو أنّها لم تعد مقيّدة بإشكالية الزمكانية ولا قضية الغموض، ولا حتى مسألة الإيديولوجيا بقدر ما هي شديدة الصلة بمكوّنها الجوهري الذي هو اللغة، هذا المكوّن الذي أصبح الوسيلة المُثلى للكشف عن خفايا ومُضمرات الخطاب الصوفي، وذلك من منظور المناهج النقدية المعاصرة، التي ينبغي "أن تنفتح على التصوّف لأنّها أصبحت متنا مركزيا بإمكاننا أن نبحث فيه عن معالم نظرية حديثة"[4].

من هذا القول نستشفّ ذلك السّعي الحثيث إلى استنكاه أجود ما في هذه المناهج وتسخيرها لخلق نظرية يمكن أن توافق منظورنا العربي وتلائم في الوقت نفسه طبيعة النصوص التي هي قيد الدراسة.

2.1.2- إستراتيجية تداخل المناهج وفعاليتها في تجربة القراءة لدى الباحثة:

إنّ الشيء الملاحظ في طريقة تناول الباحثة للموضوع هو تنويعها ين المناهج أثناء التحليل، هذه الاستراتيجية التي حبّذها الكثير من النقاد والمحلّلين هؤلاء الذين استنكروا تلك النظرة الأحادية التي اعتمدها بعض الدارسين في معرض اعتمادهم على منهج واحد، فحسب "محمّد عبد الحميد"[5] أنّ سيطرة منهج واحد في أيّ دراسة نقدية غالبا ما يكون مضلّلا بأحد السببين التاليين:

* إمّا أنّ المنهج هو في حدّ ذاته موضة العصر.

* أو أنّ الناقد قد انبهر بأدوات هذا المنهج ليطبّقها على نصوصه.

لقد باتت عملية المزج بين إجراءات العديد من المناهج أفضل الطرق لإضفاء الطابع العلمي على العمل وتخليصه من النظرة الأحادية[6].

في معرِض تفحُّصِنا لثنايا الكتاب ومن خلال تتبّعنا للاستراتيجية التي تبنّتها الكاتبة في دراستها للموضوع، لاحظنا تعاضدا كبيرا بين سلسلة من المناهج التي تتداخل فيما بينها لتكون قطب الرُّحى في عملية التحليل ككلّ، وقد تعدى الأمر ذلك إلى التوسّل بعدّة إجراءات داخل المنهج الواحد، ومن صور هذا التمازج نجد:

*على مستوى المزج بين منهج وآخر: نجد تعاضدا واضحا بين منهج التأويل الذي أقبل عليه الباحثون بكثرة في الآونة الأخيرة، وذلك من أجل قراءة النص التراثي من خلال تحليل المفردات والمحتوى النصي، وبين منهج التفكيك الذي يتجلى في الحفر المعرفي لإجلاء المعاني في سياقاتها ومقاصدها الكامنة حيث إنّه: "كلّما تعدّدت القراءات والتأويلات تعدّدت النصوص"[7]، إلى جانب ما وفّرته البنيوية والسيميائية من إجراءات كثيرة وثريّة في الميدان، وخير دليل على ذلك: تلك المحاولة التي عقدتها من أجل الإلمام بأهمّ الظواهر النصية في الخطاب الصوفي حيث طبّقت إجراءات المنهج السيميائي والبنيوي في معرِض حديثها عن العلائقية النصية، وعن آليات تشكّل فعل الحكي والسّرد في نصوص "ابن عربي" مثلا، وكذلك ما قدّمته من تحليل وِفق إجراءات المنهج التأويلي والتداولي من خلال الاهتمام بوضع التلقي والبديل الخطابي في مختلف الأفعال المكوّنة للخطاب الصوفي على غرار ما فعلت في "النفري" و"أبو حيان التوحيدي"[8].

*على مستوى المزج بين عدّة ممارسات داخل المنهج الواحد: يمكن أن نستدلّ في هذا العنصر بالمنهج التأويلي باعتباره المسيطر الأساسي على ميدان التحليل، هذا الميدان الذي توزّع إلى ممارسات عديدة يمكن أن تنضوي في ثلاثة أنواع أساسية:

•التأويلات الرّمزية: على غرار ما فعلته أثناء بحثها عن هويّة الكتابة الصوفية وموقعها من المفهوم الذي تبنّته مختلف النظريات المعاصرة، وذلك من منطلق" أنّ اللغة ليست وسيطا طبيعيا شفافا، يستطيع الإنسان من خلاله إدراك حقيقة ما، بل هي عالم لاحتواء المعاني اللطيفة التي لا يدركها إلاّ من عاشها"(9) وبالتالي تبنّت هذه الفكرة وراحت تقدّم عملها في أسلوب لا ينصاع بسهولة لأيّ قارئ، وربّما عدّ هذا من الإرهاصات الأولى لميلاد لغة داخل لغة أخرى.

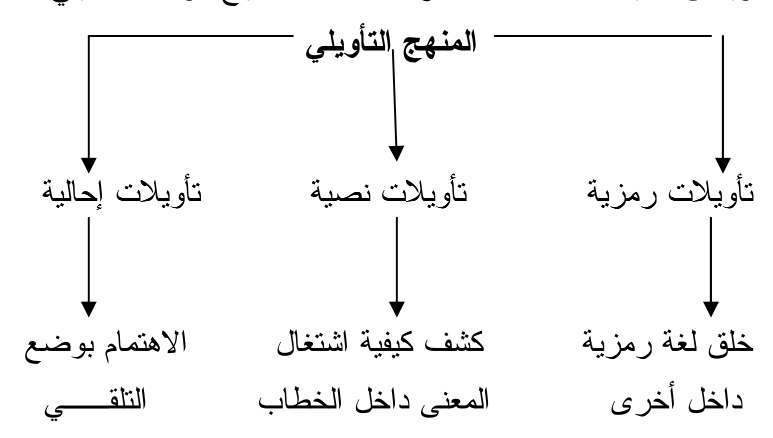
• التأويلات النصية: وهي تأويلات مرتبطة أساسا بهاجس الرّغبة في الكشف عن كيفية اشتغال المعنى داخل الخطاب الصوفي من خلال رصد أهمّ المظاهر والمكوّنات النصية.

على غرار ما نجده في تركيزها على دراسة اللغة ومستويات المعنى قبل ربطه بالحيثيّات الخارجية.

•التأويلات الإحالية: وهي تلك التي رافقت الباحثة طيلة مسيرة الدراسة والتحليل، ففي كلّ مرة كانت تلحّ على ربط ما تتوصّل إليه –من خلال تحليل مستويات اللغة والدلالة– بالسياق الميتانصي، وذلك عن طريق إسقاط العديد من المفاهيم التي ساقتها مختلف النظريات المعاصرة خاصة

يتعلّق بالتداولية ونظريات التلقي.

ويمكن تمثيل تفاعل هذه الممارسات داخل المنهج الواحد كما يلي:



مخطط يوضّح كيفية تفاعل الممارسات داخل المنهج الواحد

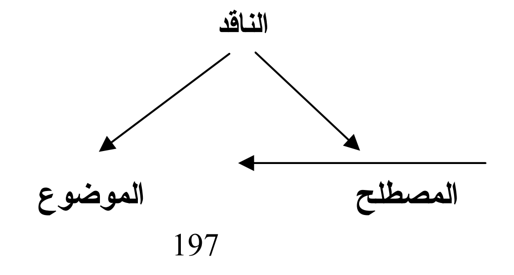
2.2– تشكّل الجهاز المفاهيمي واللغة الواصفة لدى الباحثة: يعدّ تشكّل الجهاز المفاهيمي واللغة الواصفة لدى الباحثة من بين النتائج الرئيسة المُحصول عليها من تطبيق إجراءات المناهج التي أشرنا إليها سابقا، وإن كنّا قد أدرجنا هذا العنصر في إطار دراستنا فلكي نبيّن النتائج المرضية التي يمكن أن يتوصّل إليها الباحث المتمكّن في دراساته إثر تطبيقه للمناهج الحداثية على المدوّنات التراثية مهما كان نوعها.

سبق وأن ألمحنا في معرض حديثنا عن سلسلة الممارسات التي تنبثق داخل المنهج الواحد إلى التأويلات الرمزية، وقلنا بأنّها تُعدّ الإرهاص الأوّل لميلاد لغة داخل لغة أخرى، لهذا سنتناول في هذه النقطة الكيفية التي استطاعت أن تستفيد بواسطتها الباحثة من تطبيق تلك المناهج الغربية على المدونة التراثية.

وباعتبار اللغة أبرز مظاهر الفكر فإنّنا سنركّز على أهمّ المصطلحات والإجراءات الواردة في تلك المناهج التي يُعزى ظهورها إلى الغرب، والكيفية التي تعاملت بها وجعلتها تتناغم مع طبيعة التحليل والمدوّنة التي هي بصدد دراستها من أجل فكّ العزلة عن خطاب عاش مهمّشا لفترات من الزمن.

قد يجد الباحث نفسه مضطرا في أحوال معيّنة إلى استعمال مصطلحات نقدية معيّنة على أساس أنّ هذه الأخيرة تمثّل علاقة مثالية بين ما وضعت له في أصلها وبين ما يقدّمه هو كموضوع، وقد بيّن "سمير سعيد حجازي"(10) أنّ هذه العلاقة تنشأ وتنتظم نتيجة تفاعل بين جوانب ثلاث: "المصطلح– الناقد– الموضوع" والمحرّك الأساسي داخل هذه العلاقة هو الناقد الذي يمثّل الذات الواعية القادرة على اكتشاف قدرة المصطلح على التعبير المحكم لما يقصده أو ما يريده.

ويمكن تمثيل هذه العلاقة كما يلي:



سوف نحاول أن نرصد أهمّ المفاهيم والإجراءات التي استقتها الباحثة وأسقطتها على دراستها للنص التراثي:

● **الخطاب:** وهو أوّل مفهوم يُصادفنا في العتبة النصية الموسومة بـــ: "تحليل الخطاب الصوفي في ضوء المناهج النقدية المعاصرة" وهو مصطلح يكاد لا يفارق متن الدراسة كلّها، حيث يبدو أنّ الباحثة قد وعت الفكرة التي ساقها الغرب في مناهجهم والقائلة بوجود اختلاف طفيف بين مصطلحي "النص" و"الخطاب" فبينما يوحي الأوّل بالجانب المحايث، نجد أنّ الثاني يبدو أكثر انفتاحا على السياق الخارجي، لهذا رأت أنّ "استعمال مصطلح الخطاب موصوفا بالصوفي جاء عن قناعة مفادها أنّ هذا المصطلح بمقدوره أن يبعد التصوف من نسبيته ومحدودية وظيفته وأدلجة انتمائه، فيعيد تقديمه إلى القارئ قابلا للمعاينة بالوصف والتحليل والتفكيك والتأويل، وفق أجهزة تلقٍ تذهب به إلى تخوم الفلسفة أحيانا، وتعيده إلى مكوّنه الجوهري الذي هو اللغة في أحيان أخرى"[11]، من هذا المنطلق نجد الباحثة تتعامل مع المصطلحين بوعي كبير، فحين تتناول عناصر محايثة نجدها تستعين بمصطلح "النص" بينما تستخدم مصطلح "الخطاب" أثناء الحديث عن السياق الميتانصي ووضع المتلقي من كلّ ذلك، وتضيف في شأن هذا الاستعمال: "رأيت أنّ مصطلح الخطاب يمكن أن يختزل الموضوع والمنهج في آن واحد (...) باعتباره حدثا تلفظيا له سلطته الفعلية على الآخر (...) لذلك فضّلته على مصطلح النص لبعده المحايث الذي يتجاوزه الخطاب في تجسيده دورة التواصل بكلّ عناصرها، (...) غير أنّ ذلك لم يمنعني من استعمال مصطلح النص وأنا أعاين المظاهر النصية من خلال الخطاب الذي يحملها"[12]

● **الاستقبال والتلقي:** لا يكاد أيّ فصل من فصول الكتاب يخلو من توظيف هذا المصطلح بكلّ ما يحمله من شحنات دلالية، فقد رافق كلّ التحليلات التي قامت بها، لدرجة تجعلنا نجزم بأنّ الدراسة قد عُقِدت أساسا لهذا الغرض دون غيره فالمسعى الأساسي الذي توخّته الباحثة هو تأكيد البعد الخطابي للتواصل داخل

النماذج المدروسة، هذا المسعى الذي اعتبرته الكاتبة جوهر إشكالية البحث في الموضوع أساسا، والدليل على ذلك هو العنوان الأصلي الذي أُفرِد للدراسة وهو: "الحركية التواصلية في الخطاب الصوفي من القرن الثالث إلى القرن السابع"، لهذا وضعت الباحثة "المفهوم المفتاح (التواصل) في سياق أعمّ آخذة بعين الاعتبار أنّ النشاط الإبداعي يتمركز عند محوري الإنتاج والتأثير في الآخرين"[13].

● **التأويل:** ممّا لاشكّ فيه أنّ عملية تفاعل القارئ مع أيّ خطاب مهما اختلفت الحيثيّات التي أوجدته لا يتوقّف عند حدود تلقي العمل الأدبي فحسب وإنّما يتعداه إلى ضرورة مشاكسة الدلالات الواردة فيه والدخول في فتنتها من أجل خلق فضاء أرحب للإبداع، وكل هذه العمليات تنضوي في إطار عملية التأويل التي تضعها النظريات والمناهج النقدية المعاصرة كشرط من شروط تحقّق الفعالية التواصلية.

تِلكُم هي المفاهيم الأساسية الكبرى والتي تتعاضد إلى جانب بعض المفاهيم الأخرى كمفهوم اللغة والرمز والإيحاء والسياق...الخ، لتشكّل الجهاز العام والبنية الخاصة للغة الواصفة المُستخدَمة من قِبل الباحثة، وإن كنّا قد أدرجنا هذا العنصر في إطار هذه الدراسة فلأنّنا مقتنعون بالنتائج الجيّدة التي يمكن أن يجنيها الباحث إذا أحسن التوسّل بالأدوات الإجرائية التي تنطوي عليها المناهج الحداثية.

وفي الختام نستنتج أنّ التوجّه نحو استراتيجية الاستعانة بالمناهج الغربية في سبيل مناقشة ومحاورة كنوز موروثنا العربي، لا يتعلّق بقضية التأثير والتأثر أكثر مما يعود إلى الرغبة في استرجاع الهويّة المفقودة، كما أنّ عملية المزاوجة بين أكثر من منهج أثناء التحليل لا يُعبّر عن خطأ منهجي، وإنّما ينمّ عن تمكّن الباحث وامتلاكه لناصية النظريات والمناهج المختلفة، وقد قدّمنا بعض الحصاد الذي يمكن أن يُجنى من وراء هذا الإتقان (اكتساب جهاز مفاهيمي يكون صالحا لأن يطبّق في وضعيات مماثلة، ويكون قابلا للزيادة والتجديد كلما سمح الأمر بذلك).

وقد تبيّنا من خلال القراءة التي قدّمناها لتجربة "آمنة بلعلى" أنّ تراثنا قابل بشكل مستمرّ لإعادة قراءة تجدّد نشاطه وتبعث فيه الدينامية والحركية التي تجعله يندفع في مجرى نهر الحداثة.

كما رأينا كذلك أنّ طبيعة النص بغض النظر عن نوعه، هي التي تملي على الباحث طبيعة المنهج أو المناهج التي سوف يسخّرها أثناء الدراسة.

وعموما يمكن القول إنّ تجربة قراءة التراث من منظور حداثي لدى "آمنة بلعلى" قدأ ينعت ثمارها، وهي تنتظر يدا تقوم بقطفها، على أن تبقى هذه القراءة مجرّد محاولة شخصية قد تكتنفها بعض النقائص، ليبقى النص بذلك مفتوحا على قراءات متعّددة فليست الحكمة في تعّدد النصوص بقدر ما هي في تعّدد القراءات المُقدَّمة لها.

الهوامش:

1- جابر عصفور: قراءة التراث النقدي، عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية القاهرة، 1994، ص10.

2- المرجع نفسه: ص12.

3-آمنة بلعلى: تحليل الخطاب الصوفي في ضوء المناهج النقدية المعاصرة، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، منشورات مخبر تحليل الخطاب، تيزي وزو، 2009، ص05 .

4- م ن، ص ن.

5-محمد عبد الحميد: النص الأدبي بين إشكالية الأحادية والرؤية التكاملية، تقديم عثمان موافي دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، 2001، ص 51.

6- سمير سعيد حجازي: النقد العربي وأوهام رواد الحداثة، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع القاهرة، ط1، 2005، ص248.

7- سعيد الغانمي: الكنز والتأويل قراءات في الحكاية العربية، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، بيروت، 1994، ص05.

8- آمنة بلعلى: المرجع السابق، الصفحة 19-42 /268-285.

9- م ن، ص88.

10- سمير سعيد حجازي: المرجع السابق، ص48.

11- آمنة بلعلى: تحليل الخطاب الصوفي في ضوء المناهج النقدية المعاصرة، ص05.

12- م ن، ص10-11.

13- م ن، ص11.

البعد التداولي لعلم النحو العربي. . .دراسة في مناهج البحث في علوم اللغة العربية

أ. تيسوكاي كريمة
جامعة بجاية

مقدمة: إنّ الاحتفاء بكل وافد حديث من المقولات الغربية والبحث عن مقولات الدرس الغربي الحديث وكشوفاته، لا تلغي بأية حال حاجتَنا إلى التراث العربي على اختلاف مشاربه لتحديد رؤاه وضبط أصول المعرفة الإنسانية، لئلا تكون مسايرة للفكر الحديث معزولة عن أي مرجعية أو هوية، كما هو واقع اليوم في كثير من المجالات.

ونظرا لطبيعة تطور الدراسات اللسانية ذاتها في الآونة الأخيرة انتقل الاهتمام من الألسنية التي تتركز على اللغة، إلى ألسنية الكلام وبروز ظواهر العلاقة بين المرسل والمتلقي في مجال التداولية التي تدرس اللغة في حيز الاستعمال متجاوزةً حدود الوضع الأصلي وإن كانت تبنى عليه، وذلك لأن مقاصد المتخاطبين لا يمثلها الوضع اللغوي المجرد فقط، ولا يمكن الوصول إليها إلا من خلال فهم اللغة في سياق الاستعمال المتجدد بتجدد مقاصد المتكلمين، يستند فيه المتخاطبون إلى الوضع اللغوي، ويتجاوزونه تلبية لمقاصدهم وأغراضهم الدلالية.

وقد تعددت أشكال الاهتمام بدراسة الخطاب والإقناع عند العرب، فتناولوا نص الخطاب في ذاته ودرسوا ما يرتبط بالمخاطِب وطريقة أدائه والمخاطَب وطريقة تلقيه ومطابقة الخطاب لمقتضى الظاهر ومخالفته ... إلى غير ذلك من

المسائل التي يمكن أن يجمعها موضوع التداولية اللسانية، والتي يمكن أن تمثل مبادئ رائدة للتفكير التداولي اللغوي عند العرب.

وعن أسبقية العرب لمعرفة أصول هذا الاتجاه، يقول (سويرتي): "إن النحاة والفلاسفة المسلمين، والبلاغيين والمفكرين مارسوا المنهج التداولي قبل أن يَذيع صيتُه بصفته فلسفة وعلما، رؤية واتجاها أمريكيا وأوربيا، فقد وُظف المنهج التداولي بوعي في تحليل الظواهر والعلاقات المتنوعة.

ومن أهم مصادر التفكير التداولي اللغوي عند العرب **علم النحو**، إضافة إلى ما قدمه علماء الأصول الذين يمثلون -إلى جانب البلاغيين- اتجاها فريدا في التراث العربي يربط بين الخصائص الصورية للموضوع وخصائصه التداولية... وغيرها من المجالات الأخرى التي تتعدى مجال التداولية المحدد في الجانب اللساني.

من أجل ذلك جاءت مداخلتنا هذه التي سنحاول من خلالها البحث في مدى الاستفادة من كل ما استجد في الدراسات التداولية المعاصرة من أجل نفض غبار النمطية والجمود على مناهج البحث في علوم اللغة العربية، مركّزين على **علم النحو الوظيفي** لما يخفي من مرونة التكيّف التي غمرتها الأمثلة والشواهد المدرسية المألوفة، ساعين بذلك إلى مواكبة الدراسات التداولية المعاصرة. إنّ الحديث عن موضوع اللسانيات التداولية في التراث العربي ليس تأصيلا للمفاهيم المعروضة في اللسانيات الحديثة، بقدر ما هو ضروري لبيان الامتدادات المعرفية للمدونة العربية، وتقديم جانب من الأفكار الرائدة التي عرضها علماء العربية قديما وإن لم تكن تحظى بالاحتفاء أحيانا من لدن بعض الدارسين احتفاءَهم بكل وافد حديث من المقولات الغربية.

والواقع، أن حاجة البحث اليوم إلى مقولات الدرس الغربي الحديث وكشوفاته، لا تلغي بأية حال حاجتَه القائمةَ إلى التراث العربي والإنساني على اختلاف مشاربه، لتحديد رؤاه، وضبط أصول المعرفة الإنسانية، لئلا تكون مسايرة

للفكر الحديث ومعزولة عن أي مرجعية أو هوية، كما هو واقع اليوم في كثير من المجالات.

للنحو تعريفات كثيرة عند القدماء منها تعريف ابن جني، والسيوطي والصبان وغيرهم [1] وتختلف نظرة هؤلاء إلى النحو ضيقا واتساعا، ويحتل النحو أهمية كبيرة تمتد إلى مهارات الاتصال اللغوي المتمثّلة في الاستماع، والتحدث والقراءة والكتابة، إذ يفقد التواصل قيمته من حيث الفهم والإفهام، بمعنى أن فهم اللغة وإفهامها يتحدّد بالتزام قواعد اللغة العربية التي تعد إحدى وسائل تحقيق اللغة أهدافها، حيث أن النحو في أية لغة من مقومات الاتصال الصحيح السليم، فالخطأ في الاعراب وفي ضبط الكلمات في اللغة العربية، يؤثر في نقد المعنى المقصود وبالتالي يؤدي إلى العجز في فهمه." [2]

ورغم أهمية النحو إلاّ أنّ التلاميذ لا يزالون عاجزين عن توظيف ما تعلّموه من قواعد النحو في أحاديثهم وكتاباتهم، فالواقع الذي لا شك فيه أنّ مستوى الطلاب في النحو العربي ينحدر انحدارا كبيرا، وقد أشارت عدّة دراسات إلى أنّ : "مقرّرات قواعد اللغة العربية في المراحل التعليمية تعاني من صعوبات عدّة في تدريس النحو وتتضح في النفور الشديد من قواعد اللغة العربية، وشكوى الطلاب من عدم فهمهم لها وكثرة الأخطاء النحوية الشائعة على ألسنة الطلاب وفي كتاباتهم واستخداماتهم اللغوية، إضافة إلى شكوى المعلمين الموجهين من انخفاض مستوى طلابهم، وكذلك صيحات أولياء الأمور من تدني درجات أبنائهم في قواعد اللغة العربية، وعلى الرغم من الاهتمام الذي يوليه الباحثون لهذا العلم والبحث في مختلف جوانبه، إلاّ أن هذا الاهتمام على ما يبدو لم يوفّق كثيرا في تيسير اللغة العربية في واقعه الحالي، ولا يكسب اللغة الوظيفة التي يوظّفها الدارس في تنمية مهاراته في شكل متوازن، وإنما يقدّم معارف لغوية محتشدة عسيرة الفهم بتجريداتها وتفريعاتها ثم يبعدها عما يحتاجه الدارس في ممارسته اللغوية الحيوية."[3]

ولم يكن الشعور بصعوبة القواعد النحوية وليد هذا العصر، بل قد أحسّه القدماء حيث ألّف خلف بن حيان الأحمر البصري رسالة أسماها "مقدمة في النحو" وقد حاول البصري في رسالته تيسير النحو على المتعلمين، وتيسيره من الصعوبات الكامنة في مسائله وقواعده، ليستغني به المتعلم عن التطويل والتعليل في قواعد النحو" (4)

لكنها باتت ظاهرة أكثر تعقيدا وخطورة في زماننا، واستشرت في مؤسسات التعليم التي يفترض فيها أن تعلم اللغة كما ينبغي، فخلّفت أجيالا تنأى عن العربية وكأنّ العربية في حجر أعدائها ، وليست في دار عزّها.

وتتعدّى هذه الظاهرة الأوساط التعليمية إلى المجتمع برمّته" مما يؤكّد أنّ المشكل لا يَتجلى في الأخطاء اللغوية فحسب، وإنّما يتضح في القصور في عملية التعبير اللغوي/ بحيث لا يتمكّن أحدنا من الانطلاق والتحدّث في المناقشات والمناسبات بسهولة وعفوية.

ولا يقتصر هذا القصور لدى الطلبة فحسب، بل يتعدى إلى أساتذتهم حتى أن بعضهم استنكر تدريس خريجي الجامعات لغة القرآن الكريم، لأنهم لا يجيدون الحوار والمناقشة بسبب أخطائهم النحوية والإملائية والأسلوبية الصارخة.

1. نحو القاعدة: لكل لغة منطق ونظام خاص بها، يراعيه المتكلمون بها "لأنه شرط الفهم والإفهام في البيئة اللغوية الواحدة، وإذا أخلّ المتكلم بهذا النظام حكم السامع على كلامه بالغرابة والشذوذ والغموض...ويرتبط هذا النظام بعقول أصحاب اللغة وتفكيرهم إلى حد كبير ... ولكنه النظام الخاص الذي يختلف من لغة إلى أخرى ويتصف في كل بيئة بخصائص معينة تجعل لكل لغة استقلالها وتميزها من غيرها".

أما من حيث تدريس النحو فقد كان اعتماده على عدة مناهج كلاسيكية أهملت الدور الوظيفي الذي يهتم بالحركية، ومن بين هذه النماذج المنهج المعياري الذي يرى بأن النحو "هو العلم الذي يرينا كيف نكتب ونتكلم بصورة صحيحة

وهدفه أن ننظم الحروف في مقاطع، والمقاطع في كلمات، والكلمات في جمل متجنبا سوء الاستخدام اللغوي والعجمة في التعبير"[5] ومعنى ذلك أن النحو بالنسبة لهم قائم على رصف الكلمات في جمل وهو الأساس طبعا لكنهم تناسوا أن النحو يقوم على التعليق والنظم، وهذان العنصران نابعان من قدرة المتكلم الذهنية وإبداعه لعدد لا متناه من الجمل.

وقد وقع النحو المعياري تحت تأثيرين مهمين هما:

أ- الدرس اللغوي الإغريقي بالنسبة للغرب.

ب -الخلافات بين المدارس النحوية العربية خاصة مدرستي البصرة والكوفة.

وقد انجر عن هذا التأثير "استخدام المعايير المنطقية في الحكم بصحة التراكيب والأشكال النحوية أو فسادها"[6].

ويمكن القول أن هذا المنهج قد وقع في أخطاء منها:
-الحكم على التراكيب اللغوية بالصحة والخطأ، فهي من وجهة النظر المعيارية التقليدية منطقية وسبب ذلك أن النحو التقليدي المعياري – حسب أصله المنطقي – ينظر إلى الجمل وأجزائها كما لو كانت لها نفس الوظائف الإسنادية التي للقضايا المنطقية وهذا خطأ منهجي.

" - قدسية القوانين المعيارية أي النظر إليها على أنها الأساس الوحيد للحكم بصحة التراكيب النحوية أو فسادها"[7]

ولهذه الأخطاء حلول منها:

- أن يلتزم في التعليم النحو المعياري بتعلمه مصحوبا بنصوص طبيعية ومتنوعة للغة التي أقيم عليها، حتى تتضح مصداقيته وطبيعته للمتعلم، وحتى يتحقق الهدف المرجو منه من خلق مجتمع أو جماعات لغوية تتكلم وتكتب طبقا لمعيار محدد.

" -إيمان النحاة المعياريين بالتغير اللغوي إذ بإمكانهم تغيير المعيار الذي أقاموا على أساسه القواعد المعيارية ويتطلب هذا الحل العلمي ضرورة مراجعة

الأجيال التالية من النحاة لقواعد نحوهم المعياري من وقت لآخر، أي النظر في تطابق القواعد مع النشاط الفعلي اللغوي للجماعة المعينة فيحذفون ما لا صدى له في النشاط اللغوي ويضيفون إليها ما يعبر عن التغيرات التي أصابت المعيار في مستوياته المختلفة الصوتية والمعجمية والصرفية والتركيبية" [8]، مثال ذلك تعريف الاسم الذي يقصره ابن الحاجب على أنه الكلمة الدالة على معنى في نفسها غير مقترن بأحد الأزمنة الثلاثة، مع أن الاسم يتنوع تبعا لتغير السياق فهناك الصفة واسم الفاعل وأسماء الإشارة والموصول وغيرها.

ومن هنا نستخلص أن ما يتميز به النحو العربي هو التركيز على نحو القاعدة، وهو "الشكل الدال الذي شاع واستقر في الممارسة التأليفية والتعليمية للنحو العربي، وقوامه تقديم القاعدة النحوية مع شرح وتحليل وأمثلة وشواهد وتعليلات يؤدي فهمها إلى السلامة في اللغة العربية من الناحية النحوية"[9]، ومعنى ذلك أن عملية التعليم تعتمد على أساليب الحفظ والتسميع واستظهار المعلومات دون الالتفات إلى توظيفها.

فالنحو في بداياته انطلق من الوظيفة الجمالية – كما سبق الذكر– وبذلك فالاتجاه الوظيفي "اتجاه تربوي سيكولوجي اجتماعي، ففي عملية التعلم يبدأ بالمثير الذي يحفز التلميذ نحو الدراسة فيقبل عليها برغبة وشوق لإدراكه بأهميتها ودورها في حياته"[10]، من هنا تبدو ضرورة توثيق الصلة بين القواعد والحياة والربط بين العلم والعمل بشكل قوي، وتطبيق الوظائف الأساسية للغة والتي تتمثّل في اكتساب القدرة على استيعابها، والتدريب على ممارسة مفرداتها وتراكيبها، فهما واستيعابا وقراءة وكتابة ونطقا، فإنه من الضروري المناداة باللغة الوظيفية والنحو الوظيفي والصرف الوظيفي." [11]

2. النحو الوظيفي: أوصت دراسة فهمي (1422ه ص 154) بضرورة "بناء المناهج اللغوية وفق مبادئ الاتجاه الوظيفي بما يجعلها تتناسب مع قدرات الطلاب وميولهم وحاجاتهم اللغوية والوجدانية، ويرى الباحث أنّ النحو الوظيفي هو

لب النحو وخلاصته إذ يقدّم للطلاب بصورة مبسّطة وأمثلة من استخدامهم اللغوي بعيدا عن اختلاف المدارس النحوية ووجهات نظر النحاة" [12]

ويذكر كركشاس (2004، ص 152) "أنّ عبد القاهر الجرجاني هو أول من دعا إلى تدريس النحو وظيفيا، حيث تجاوز منهجه الحضارة العربية إلى المجتمعات الغربية التي نسجت على منواله الاتجاهات الوظيفية، وقد حملت اسم النحو الوظيفي grammar functional على شاكلة كتاب سيمون دايك. [13]

يرى اللقاني والجمل أنّ الوظيفة تعني أن: "كل ما يتعلمه المتعلم داخل المدرسة وعبر المناهج الدراسية المختلفة، يجب أن يستخدم في المواقف الحياتية التي تواجهه بهدف التواصل والمعايشة مع الآخرين، وهي تقدم على أساس أن التربية هي الحياة وليست الإعداد للحياة" [14]

وتعليم اللغة العربية لا يمكن أن يتم بمعزل عن الظروف المحيطة بها أي السياقات الثقافية والتاريخية.

إن الوظيفية نظرية في اللغة تعطي جلّ عنايتها لوظائف المكونات في الجملة، وهي تستند إلى البعد التداولي للغة، بحكم أنها وسيلة تواصل. ويتميز الاتجاه الوظيفي من بين الاتجاهات الأخرى بأنه "يربط اللغة بالوظيفة التي تؤديها من جانب والبيئة الاجتماعية وتضافر العناصر من جانب آخر" ولذلك نجد الوظيفيون ينكبون على الأشكال الدلالية ويعتبرون المقام وينظرون في القول مقابل انكباب البنيويين والتحويليين على الأشكال الدالة واهتمامهم بالنظام اللغوي وبحثهم عن الجهاز المختفي وراء القول، بيان ذلك أننا إذا قلنا:

1. سمع علي الكلام
2. سمع الكلام علي
3. الكلام سمع علي
4. الكلام سمعه علي

فهذه تراكيب مختلفة في بنياتها، وهي تؤدي عند الوظيفيين وظائف مختلفة بحيث يغدو كل تركيب تعبيرا عن اختيار لغوي يناسب سياق التلفظ ويحقق أهدافا تواصلية محدّدة، فكل تركيب يركّز على جانب معين من الحدث، ولذا فإنّ هذه الجمل لا تعد مترادفة، بل كل واحدة منها "قوة تعبيرية متميزة مستمدّة من الدور الذي يؤديه كل أسلوب في الحياة الاجتماعية. ولذا، أيضا، يعد الوظيفيون هذه التراكيب مفاهيم أولى(primitives) أي أنها تولد في المواقع المحدّدة لها، فهي ليست مشتقة من بنيات أخرى، بالنقل أو التقديم أو التأخير أو غير ذلك، ويرتبط هذا بالفرضيات النفسية حول إنتاج الكلام وفهمه، وهذه مرتبطة بالظروف الخارجية الملابسة التي تشكّل بنية التراكيب بداية، أي تنتجها كما ترد صورتها حال النطق بها فليس هناك ترتيب مسبق تتم إعادة ترتيبه، فالتركيب الثاني يعالجه الوظيفيون ومن انتفع بأنظارهم في وصف العربية، على أساس توسط المفعول بين الفعل والفاعل، وأنّ هذا الموقع الذي احتله المفعول يمثّل وظيفة "المحور"، وهي وظيفة تداولية تسند للمحدث عنه داخل الجملة بقصد الاهتمام والعناية به، وتزداد هذه العناية في التركيبين: الثالث والرابع، كما سنبيّنه تاليا." (15)

أما التحويليون فكانوا ينظرون إلى التراكيب: الثاني والثالث والرابع، بأنها متفرّعة من الأول، وأمكن إنتاجها وتوليدها من بنية عميقة يحولها المتكلّم إلى بنية سطحية وفق قواعد التحويل المعروفة، ولذا تعدّ وفق هذا النحو، مفاهيم ثانية وتراكيب مترادفة، ولكنهم لم يعودوا ينظروا إلى هذه الأمثلة نظرتهم السابقة. (16)

من هنا جاءت التربية الحديثة تنادي بضرورة جعل المتعلم محور العملية التعليمية، وذلك بالتركيز على أساسيات المادة ومفاهيمهاــ والتركيز على حاجات المتعلم، وهذا ينعكس على تعليم اللغة فيصبح الاتصال الحقيقي جوهراً أي برنامج لتعليم مهارات اللغة.

إذا افترضنا أن معلمين يدرسان نفس الدرس:

-الأول يدرس (لن) لغاية غير وظيفية أي: لن كأداة نصب

-الثاني يدرس (لن) لغاية وظيفية، أي يهتم بها كأداة نفي في المستقبل وإن كان لا يهمل أنها تنصب الفعل المضارع

-الأول يهتم بإعرابها وإعراب الفعل المضارع بعدها

-والثاني يهتم بتركيب الجملة في أسلوب النفي الذي تستعمل فيه لن.

-الأول يخرج تلميذا يخطئ في تركيب النفي في المستقبل فيقول: سوف لا أفعل كذا، أو سوف لن أفعل كذا بدل لن أفعل كذا

-"ففرق كبير بين أن تقول لطالب: أعرب ما تحته خط في الجملتين التاليتين:

-وصل المعلمان ورأيت المعلمين وبين أن تقول له: (لماذا وردت المعلمان بالألف في الجملة الأولى، وبالياء في الجملة الثانية؟ (خليل1999، ص 174)

-فالطالب في الأسلوب الثاني يحس بوظيفة النحو.

"إنّ دراسة التراكيب اللغوية بمعزل عن محيطها لا يحقّق أهداف التعبير والتواصل وغاياتهما، ولا يفرّق الأداءات المختلفة عن بعضها، لأن اللغة واقع اجتماعي حي، وأبنيتها تحدّد أولا على أساس أنها علاقات وأنظمة داخلية تتأثّر بما يكتنفها من مؤثّرات خارجية، ثم على أساس أنها وسيلة للتواصل، والفرق بين المناهج المختلفة إنما يكمن في مدى الإيمان بآثارها في التراكيب. لقد حوّلت الوظيفية وجهة البحث من موضوع المعرفة، المتمثّل في اعتبار اللغة تراكيب ودلالات إلى فاعل المعرفة المتمثّل في اعتبار اللغة خطابا وتلفظا وإنجازا، أي أنها حولته في نهاية الأمر، إلى وجود الإنسان في لغته.

وهذا يستدعي أن نعرض مراحل تطور هذا الاتجاه لنقف على أنماط المعالجات المختلفة عبر هذا التطور نعرضها في صورة موجزة تتلاءم وما نرومه هنا من غايات، فقد تفرّع هذا الاتجاه إلى نظريات ومدارس يضيق بها هذا البحث وتعود بدايات هذا المنحى في الدرس اللساني الغربي الحديث إلى:

_ مدرسة براغ Brague: التي بلغت أوجّ نشاطها في القرن الماضي(1940)، والتي تتميز بتأكيدها على دراسة وظائف اللغة، وقد اتخذ هذا التأكيد وجهين:

أولهما: وظيفة اللغة في التواصل، وثانيهما: الوظائف التي تؤدّيها مستويات اللغة.

ويعدّ "المنظور الوظيفي للجملة" functional sentence perspctive من أبرز توجهات هذه المدرسة، وتتكون الجملة في هذا المنظور، من قسمين: مسند (theme) ومسند إليه (rheme)، ويتقدم المسند _غالبا_ المسند إليه في النسق المألوف المحايد للجملة، وهو النسق الذي تأتي فيه عناصر الجملة على الأصل في مفهوم هذا المنظور، بأن يتقدّم المسند ويتأخر المسند إليه، ويتغير هذا النسق بقصد العناية والاهتمام، أو بهدف التركيز على عنصر معين بالتقديم والتأخير في عناصر الجملة، مثال ذلك"[17]

3. تعليمية النحو الوظيفي: وتقوم منهجية التعلم في الاتجاه الوظيفي "على الفهم والإدراك للمعنى وعلى التخطيط الجيد لبناء المعاني والمدركات والمفاهيم اللازمة، لأن المتعلم أثناء عملية التعلم لا بد أن يعرف ماهية ما يقوم به ودوره وهذا يتطلب منه عملية تخطيط وتنظيم لبناء المعاني وإدراك العلاقات بين المعاني المختلفة"[18]، فالدراسة الوظيفية للنحو هي التي "يهدف وصف اللغة وتحليلها على حسب استعمال التلاميذ لها في كل فنون اللغة"[19]، وهذا يعني التركيز والممارسة والمران في فهم اللغة كاستعمال، وليس جمع المعلومات وتجميدها في الذهن دون إدراك لسياقاتها المختلفة.

وهو الذي يقوم على أساس الوصف للغة المستعملة وبهذا المعنى يتغير حسب الاستعمال ويعرفه هاليداي بأنه: "قواعد تستخدم في تعليم الأطفال أن يتكلموا ويكتبوا لغة صحيحة ويسمى أيضا قواعد تعليمية"، وهو بهذه الصفة يهدف من خلال التعليم إلى تحقيق القدرات اللغوية للمتعلمين حتى يتمكنوا من ممارستها في

وظائفها الطبيعية العملية ممارسة صحيحة في مختلف شؤون الحياة، ويرى لوسيان تنيير وهو من رواد المدرسة الوظيفية، أن مفهوم الوظيفة يتجلى في "علم التراكيب وهو يميز بين التركيبة السكونية "الأقسام" وبين التركيبة الحركية "الوظائف" فالتركيبة السكونية ميدان للتحليل، وفيها يُركز على الترتيب الخطي المقطوعي السطحي، أما التركيبة الحركية فتنظر في التركيب البنيوي حيث تحدد الوظائف ذاتها" (20)

يقول جرهارد هلبش: "لا ينظر إلى المعارف النحوية على أنها مجرد مادة للحفظ، بل هي مادة يواجه بها المرء في الحوار ومن أجل الحوار التلقائي فقط مع اللغة واستعمالها الخلاق، ويطمح النحو الوظيفي إلى التعيين في معرفة الأشكال واستعمالها حسب إنجازها" (21)

-يتعلم التلاميذ أساليب البحث عن المعلومات والحقائق والوصول إليها ويؤدي هذا التنظيم إلى الجانب في الأداء اللغوي للتلميذ إيجابيا، بحيث ينطق ويكتب ويقرأ بطريقة سليمة.

فهذه المقومات إذن تحمل وظيفة إبلاغية تواصلية تقوم على الوظائف الرئيسية للمرسلة اللغوية وهي المرسل "المعلم" والمتلقي "التلميذ" والسنن" موضوع اللغة."

وعلى هذا الأساس يتخذ المنهج الوظيفي آليات إجرائية في التدريس تتعلق بكل من المعلم والتلميذ:

1- المعلم: لابد أن يعمل المعلم جهده للمزج بين فروع اللغة وفنونها، فيربط بين القراءة والنحو وإجادة الخط وسلامة التعبير حتى يستقر التلميذ في ذهنه أن هذه هي اللغة، ويجب أن يُعوِّد التلميذ على الربط والتكامل بين فنون اللغة.

-عند تدريسه لفنون اللغة الأربعة وهي الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة ينبغي له أن يؤكد لتلاميذه "أن تعلم تلك المهارات ليس غاية في حد ذاته، بل وسيلة

للنطق الصحيح والتعبير السليم والقراءة والكتابة بصورة خالية من الأخطاء اللغوية"[22]

4.البعد التداولي للنحو الوظيفي: وقد تعددت أشكال الاهتمام بدراسة الخطاب والإقناع عند العرب، فتناولوا نص الخطاب في ذاته ودرسوا ما يرتبط بالمخاطِب وطريقة أدائه، والمخاطَب وطريقة تلقيه, ومطابقة الخطاب لمقتضى الظاهر ومخالفته ... إلى غير ذلك من المسائل التي يمكن أن يجمعها موضوع التداولية اللسانية، والتي يمكن أن تمثل مبادئ رائدة للتفكير التداولي اللغوي عند العرب.

وعن أسبقية العرب لمعرفة أصول هذا الاتجاه، يقول(سويرتي): "إن النحاة والفلاسفة المسلمين، والبلاغيين والمفكرين مارسوا المنهج التداولي قبل أن يَذيع صيتُه بصفته فلسفة وعلما, رؤية واتجاها أمريكيا وأوربيا، فقد وُظف المنهج التداولي بوعي في تحليل الظواهر والعلاقات المتنوعة، ومن أهم مصادر التفكير التداولي اللغوي عند العرب، علم البلاغة، علم النحو، والنقد، والخطابة، إضافة إلى ما قدمه علماء الأصول الذين يمثلون –إلى جانب البلاغيين– اتجاها فريدا في التراث العربي، يربط بين الخصائص الصورية للموضوع وخصائصه التداولية.[23]

ولقد عدّ أحمد المتوكل الإنتاجَ اللغوي العربي القديم أنه يؤول في مجموعه (نحوه وبلاغته وأصوله وتفسيره) إلى المبادئ الوظيفية، ومن أهم ملامح ذلك: أن العلوم المذكورة سابقا تخص القرآنَ الكريم، وهو موضوع دراستها. وبذلك فالوصف اللغوي آنذاك لم يكن منصبا على الجملة المجردة من مقامات إنجازها بقدر ما نظر إلى النص باعتباره خطابا متكاملا.

وبالنظر إلى طبيعة الموضوع المتناول، كان الوصف اللغوي يربط بين المقام والمقال، وبين خصائص الجمل الصورية وخصائصها التداولية ويـُميّز في الدراسات القديمة بين قسمين من البحوث؛ قسم يعتمد على الاهتمام بالخصائص التداولية تأويليا؛ مطابقة المقال لمقتضى الحال، نحو مفتاح العلوم

للسكاكي. والآخر يعتمد على الاهتمام به توليديا؛ بمعنى أن الخصائص التداولية ممثّلها في الأساس ذاته، نحو(دلائل الإعجاز للجرجاني).

ويبرز في هذا المجال اهتمام النحاة والبلاغيين بدراسة أغراض الأساليب من الدلالة الحقيقية إلى دلالات أخرى يقتضيها المقام، وسيأتي بيان ذلك لاحقا ومن القضايا التي اهتم بها علماء الأصول، دراسة العلاقة بين اللفظ وما يحيل عليه؛ حيث نظروا إلى العبارات اللغوية مثلا: من حيث إفراد المحال عليه وتعدده وميزوا بين عبارات عامة تحيل على معان متعددة، نحو (إنسان، كل، مَنْ الموصولة...)، وعبارات خاصة تحيل على معنى مفرد، نحو: رجل، قلم.... ونظروا إليها من حيث تعيين المحال عليه أو عدم تعيينه. وميزوا بين عبارات مطلقة لا يتعين فيها المحال عليه، وعبارات مقيدة تحيل على معنى معين، وهي الفكرة نفسها التي يعرضها اللغويون في باب إطلاق الألفاظ وتقييدها. وهناك بعض نقاط التلاقي بين ما تناوله العلماء العرب القدامى وبين ما يقترحه الوظيفيون المحدثون وفلاسفة اللغة العادية، نحو:

دراسة ظواهر الإحالة، أو تحليل العبارات اللغوية حسب نوع إحالتها والاهتمام بدراسة أفعال الكلام.

وتحدِّد الوظيفةُ- جزئيا على الأقل- البنيةَ، ممّا يستدعي ربط خصائص البنية بالأغراض المستهدف إنجازها باللغة.

دراسة مجالات الترابط بين البنية والوظيفة.

وأقل ما تعنيه مجالات اللقاء هذه بين الفكر العربي اللغوي القديم، وبين ما يقدّم حديثا من بحوث في المجالات نفسها، أنه لا يمكن التأريخ لتطور الفكر اللغوي بإغفال حقبة من حقبه، ودون ذكر ما أسهم به اللغويون العرب في هذا التطور. ويذكر (المتوكل) في موضوع آخر أهمّ المبادئ المنهجية في الفكر اللغوي العربي القديم، وأهمها:

اللغة وسيلة تواصل للتعبير عن الأغراض. وبذلك عرّفها ابن جني: "أما حدّها فإنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"، وهذا التعريف غني بالقيم التداولية، وأهمها: أن اللغة ذات قيمة نفعية، تعبيرية.

ربط البلاغيون والأصوليون بين البنية والوظيفة في دراسة اللغة، ودرسوا وظائف: التخصيص، التقييد، التوكيد.. وميزوا بين بنية جملة (في الدار رجل) وبنية) (رجل في الدار)، تمييزا وظيفيا.

وقد نشأ المنحى الوظيفي بالمغرب بعد نقل "نظرية النحو الوظيفي" من جامعة أمستردام، كما صاغها سيمون دِكْ ومجموعة من الباحثين زملائه، فانتقلت إلى المغرب في السنوات الأولى من الثمانينات. ولم يكن نقل النظرية إلى المغرب نقلا مجرداً وإنما كان نقلا مرّ بثلاث مراحل: مرحلة الاستنبات ومرحلة التأصيل ومرحلة الإسهام والتطوير.

في المرحلة الأولى أخذت نظرية النحو الوظيفي، حين نقلت إلى المغرب مكانها بين الاتجاهات اللسانية التي كانت سائدة آنذاك وعلى رأسها الاتجاه البنيوي والاتجاه التوليدي التحويلي بالإضافة إلى الدرس اللغوي العربي القديم نحوه وبلاغته، إلى غير ذلك، ثم انتقل إلى مرحلة التأصيل حيث تمّ ربطُ نظرية النحو الوظيفي بالفكر اللغوي العربي القديم على أساس أن الفكر اللغوي العربي القديم أصل لمنحى وظيفي عربي يمتد بواسطة الدرس اللساني الوظيفي الحديث، وفي المرحلة الثالثة شرع الأستاذ الدكتور أحمد المتوكل في الإسهام في تطوير نظرية النحو الوظيفي نفسها، وهذا النقل والاستنبات والتأصيل والتطوير كان في بداية الأمر حكرا على جامعة محمد الخامس بالرباط بالمغرب، ثم انتقل منها إلى جامعات أخرى في المغرب ثم إلى بلدان أخرى كالجزائر وتونس وليبيا والمشرق العربي مصر والعراق وسوريا، ثم بلدان الخليج العربي حيث تأثر بهذا المنحى وتبناه مجموعة من الباحثين، وبعد أن استتب للمنحى الوظيفي الأمر عزم الأستاذ الدكتور أحمد المتوكل على أن يضع مشروعاً متكاملاً ذا ثلاثة اتجاهات رئيسية

كبرى: أولا اللسانيات واللغة العربية، وثانيا اللسانيات وقضايا المجتمع، وثالثا اللسانيات والفكر اللغوي العربي القديم، ففي الاتجاه الأول أسس الأستاذ المتوكل مشروعه اللساني على مجموعة من المبادئ منها: مبدأ أن المنهج الوحيد لدراسة اللغة العربية باعتبارها لغة كسائر اللغات البشرية هو المنهج اللساني الذي لا يعدله منهج آخر.

ومن المبادئ، أيضا، أن أقرب المقاربات إلى وصف ظواهر اللغة وتفسيرها هي المقاربة التي تربط بنية اللغة بوظيفتها التواصلية، وتدرس هذه البنية على أساس أنها تابعة لتلك الوظيفة التواصلية إلى حد كبير، وهو الذي تعتمده نظرية النحو الوظيفي.

ومن المبادئ التي قام عليها المشروع المتوكلي اللساني أن اللغة العربية تخضع لما تخضع إليه اللغات الأخرى من مناهج، ومهما خصّت خصائصُها فهي تبقى لغة بشرية كسائر اللغات الأخرى وينطبق عليها من المناهج ما ينطبق على اللغات الطبيعية بوجه عام.

ويهدف مشروع الأستاذ المتوكل إلى دراسة اللغة العربية صرفاً وتركيباً ودلالةً وتداولاً من نفس المنظور، أي ترابط البنية بالوظيفة، وتنميط اللغة العربية بمقارنتها مع غيرها من اللغات، ودراسة تطورها وقد وضع الأستاذ أحمد المتوكل نحواً وظيفياً متكاملاً للغة العربية، ودرس علاقة اللغة العربية – من نفس المنظور– بلغات أخرى، ووصل إلى تنميط يميز بين فئتين كبريين من اللغات، اللغات المؤسسة تداولياً واللغات المؤسسة دلالياً ويعني باللغات المؤسسة تداوليا –وإليها تنتمي اللغة العربية– اللغات التي تُغلّب المستوى التداولي على المستويين الدلالي والصرفي– التركيبي، وبالنسبة للدراسة التطورية للغة العربية أثبت الأستاذ المتوكل أن اللغة العربية تنزع إلى الانتقال عن طريق دوارجها من الفئة الأولى – فئة اللغات المغلِّبة للتداول على الدلالة – إلى فئة اللغات المغلِّبة للدلالة، وأوضح

أن اللغات العربية الدوارج الآن لم تعد تحرّر الرتبة للدلالة على الوظائف التداولية؛ لأنها فقدت الإعراب وأصبحت الرتبة هي الدالة على الوظائف التركيبية.

وحين نقلت نظرية النحو الوظيفي إلى المغرب ثم العالم العربي لم يقم الأستاذ أحمد المتوكل باستنباتها فقط بل أصّلها، ولم يؤصّلها فقط بل أسهم في تطويرها؛ وجوانب الإسهام كثيرة جدا نجدها في الوظائف التداولية ونجدها في القوة الإنجازية التي تواكب الجمل ونجدها كذلك في إخراج نظرية النحو الوظيفي من حيز الجملة إلى حيز الخطاب؛ ومن أهم إسهامات الأستاذ المتوكل في نظرية النحو الوظيفي أنه كان سبّاقاً إلى نقل اللسانيات من الوصف اللغوي المحض إلى القطاعات الاجتماعية والاقتصادية، فلم يسبقه أحد إلى هذا داخل نظرية النحو الوظيفي نفسها، وفي هذا المضمار دافع الأستاذ المتوكل عن فكرة أن النظرية اللسانية – وظيفية كانت أم غير وظيفية – يجب أن تحرز كفايتين اثنتين، كفاية لغوية وكفاية إجرائية، كفاية لغوية تحرزها حين تستشرف مستوى الوصف الملائم لظواهر اللغات البشرية، وكفاية إجرائية تحرزها حين تستطيع نفس النظرية – لا نظرية أخرى– أن تطبَّق في مجالات اجتماعية اقتصادية كالترجمة وتحليل النصوص والأمراض النفسية المسببة للاضطرابات اللغوية. وفي مجال تعليم اللغات قدم الأستاذ المتوكل فكرة نظنها من الأفكار التي لم يُسْبَق إليها وهي أن تعليم اللغات يجب أن يتم عن طريق الوظائف لاعن طريق البنيات، وهو نفس المبدأ الذي طبّقه في معالجته لترجمة النصوص، حيث أثبت أن الترجمة لا تكون بين عبارتين بل تكون بين بنيتين تحتيتين لعبارة مصدر وعبارة هدف. وبالنسبة للاضطرابات اللغوية، فقد أشرف الأستاذ المتوكل على بحوث انتهى فيها الباحثون إلى أن النحو الوظيفي يمكّن من رصد الاضطرابات الثاوية خلف الاضطرابات اللغوية وجُلّ هذه الاضطرابات اضطرابات تداولية تمس الوظائف التداولية والقوة الإنجازية للعبارة اللغوية وتناسق

الخطاب الذي يكون عن طريق المحافظة على نفس المحور إلى غير ذلك. وقد وصل الباحثون في هذا المجال إلى نتائج مرضية سيكون لها دور كبير في مساعدة الأطباء النفسيين في معالجتهم للأمراض العقلية والنفسية على السواء

وفي محور اللسانيات وعلاقتها بالفكر اللغوي العربي القديم، انطلق الأستاذ المتوكل من مبدأ أنه لا قطيعة معرفية تفصل التراث – أيّاً كان نوعه – عن الدرس اللساني الحديث كما كان يعتقد، ومن هذا المبدأ وضع منهجية علمية واضحة المعالم لإعادة قراءة التراث اللغوي العربي القديم، ومن مبادئ هذه المنهجية أن الفكر اللغوي العربي القديم كلٌّ لا يتجزأ، نحواً وصرفاً وبلاغة وأصول فقه وتفسيراً إلى غير ذلك. هذه العلوم –كما يرى الأستاذ المتوكل– لم تكن قط منفصلة، بل كانت آوية إلى أساس معرفي واحد، وأن هذا الأساس المعرفي أساس وظيفي، ولم يكن ذلك صدفة، حيث إن المفكرين اللغويين العرب القدماء درسوا اللغة انطلاقاً من نصوص وليس من جمل صورية منفردة، وكانت هذه المقاربة مقاربة وظيفية في أساسها، تربط بنية اللغة معجماً وصرفاً وتركيباً بوظيفة التواصل، فاللغة ليست نظاماً هندسياً محكماً، ولو كانت كذلك لتوقفت عن الحياة وخلت من الإبداع.

الهوامش:

---

1 – محمد بن سعيد بن مجحود الزهراني، إشراف الدكتور: مرزوق بن ابراهيم بن عبيان القرشي، مستوى تمكن طلاب اللغة العربية في كلية المعلمين بمحافظة الطائف من مهارات النحو الوظيفي، بحث مكمل لنيل درجة الماجستير في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية الفصل الدراسي الثاني 1428–1429هـ، المملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس.

2– م ن، ص 16.

3 – م ن، ص 38.

4 – محمد فتيح: في الفكر اللغوي، دار الفكر العربي، القاهرة، ط 1، 1989، ص10.

5 – ينظر، المرجع نفسه، ص 11.

6– المرجع نفسه، ص 24 – 25.

7 – المرجع نفسه، ص 29.

8 – حسن خميس الملخ: التفكير العلمي في النحو العربي، دار الشروق، الأردن، ط 1، 2002 ص156 – 157.

9 – ظبية سعيد السليطي: تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط 1، 2002، ص 117.

10 – م ن، ص 17.

11– م ن، ص 18

12 – م ن، ص 18

13 – م ن، ص 24.

14 – التراكيب النحوية من الوجهة التداولية، عبد الحميد السيد، مؤتة للبحوث والدراسات، المجلد السادس عشر، العدد الثاني، 2001.

15– م ن، ص 76

16– م ن، الصفحة نفسها

17 –نفسه، الصفحة نفسها.

18– المرجع نفسه، ص 169.

19– علية بيبية، الاتجاه الوظيفي في تدريس النحو العربي.

20– http://www.almaktabah.net/vb/showthread.php?t=27836
.25/3/2011 30h1

21– م ن.

22– ظبية سعيد: المرجع السابق، ص 119.

23 - http://www.startimes.com/f.aspx?t=26139443
00:14-03-2011 23h

المنهج التاريخي والدراسات اللغوية العربية

أ. زاهية راكن
جامعة تيزي وزو

هناك مجموعة من المناهج الأساسية في تاريخ الدرس اللغوي يجب على الباحث الإلمام بها، ومعرفة حدودها، وكيفية الإفادة منها في التحليل اللغوي، كما يجب عليه أيضا أن يختار المنهج الذي يتناسب مع الموضوع الذي يبحث فيه وربّما يتبنى أكثر من منهج وهذا نابع من طبيعة الظاهرة اللغوية التي يدرسها وسنحاول فيما يلي التعريف بالمنهج التاريخي.

نشأته: يبدو أن المنهج التاريخي أقدم ما عرف اللغويون الأوربيون في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر من مناهج دراسة اللغة "**فلو نظرنا في الدراسات السابقة للمنهج التاريخي لوجدنا أنها دراسات نصية ترمي إلى فهم النص من خلال المعايير المستقاة منه، لغرض الوقوف على معناه، أما تتبع الظواهر من حيث تطورها التاريخي فلم يكن المطلوب الأساسي في تلك الدراسات**"[(1)].

فالغربيون قبل معرفتهم المنهج التاريخي _ والمنهج المقارن جزء منه_ لم يكونوا يدرسون لغة النصوص (من أجل ذاتها)، بل كانوا يدرسونها ليفهموا تلك النصوص، ومن ثم يتخذون النصوص وسيلة لغايات أخرى كدراسة الثقافة أو الأدب في أمة من الأمم [(2)]. ومعنى ذلك أن اللغويين الأوربيين لم يجعلوا اللغة هدفا لدراستهم إلا بعد معرفتهم المنهج التاريخي.

وقد أشرنا إلى أن اللغوي قد اتخذ في القرن التاسع عشر طابع (**التاريخ اللغوي**) و(**المقارنات اللغوية**)، غير أن بعض الدارسين أشاروا إلى أن الطابع السائد في بداية القرن التاسع عشر كانت البحوث المقارنة، وظلت كذلك حتى

1870م حين ظهر علم اللغة التاريخي[3]. واحترس بعضهم من هذا التحديد الصارم، ورأوا أن علم اللغة التاريخي قد ظهرت بشائره قبل ذلك ولاسيما عند **(جريم)** (1785– 1863) الذي يعد عند هؤلاء مؤسس علم اللغة التاريخي.

ومهما يكن فقد أخذ علم اللغة الحديث بالظهور في مطلع القرن التاسع عشر في صورة دراسات تاريخية مقارنة، واستمر على هذه الصورة زمانا، وقد أدت هذه المقارنات بين اللغات الرئيسية في العالم إلى الكشف عن الخصائص الأساسية لهذه اللغات وإلى الوصول إلى ما بينها من نسب، كما "**قدمت معلومات كثيرة عن التغيرات التي تطرأ على الكلام الإنساني بحيث أمكن الوصول إلى الأصول العامة التي تسير عليها هذه التغيرات. نعم كانت هناك تأملات من قبل تتعلق بطريقة التغيرات اللغوية ولكنها كانت (تأملات) أي لم تكن مبنية على أساس علمي، ولكن في أواخر القرن التاسع عشر حلت محل هذه التأملات نتائج قائمة على الاستدلال العلمي**"[4].

ولابد من الإشارة إلى أن التصورات العلمية التي سادت في القرن التاسع عشر قد أثرت في مناهج أكثر لغويي ذلك العصر وفي نتائج دراساتهم، فالقرن التاسع عشر "**هو قرن النزعة التطورية والعلوم الطبيعية، وهو فترة عظيمة من فترات (التاريخ للظواهر) المختلفة في الدراسات المختلفة. وكان لنظرية داروين وللعلم الطبيعي أثرهما في دراسة التغيرات اللغوية على وجه الخصوص**"[5].

لقد تأثر كثير من العلوم في القرن التاسع عشر بنظرية داروين، التي كانت بدعة العصر عند ظهورها. ولم يكن علماء اللغة بدعا من غيرهم في هذا التأثر فقد رأوا فيها –كما رأى غيرهم– "**حلا لكثير من مشكلاتهم فظهرت حوالي**[6] **سنة 1870 مناهج جديدة للبحث في اللغة على أساس فلسفة جديدة، أو تصورات عامة جديدة هي أنّ طبيعة (التغيرات اللغوية) نفس طبيعة التغيرات التي تحدث في العالم الطبيعي، ولا سيما عالم الحيوان والنبات...**[7].

وإذا كان المنهج التاريخي أسبق إلى الظهور في أوربا من غيره من المناهج، فقد انبنى على ذلك اتجاه الأوربيين إلى اللغات القديمة كاليونانية واللاتينية، وإهمالهم اللغات الحديثة التي كانوا يتكلمون بها، ذلك لأنهم نظروا إلى اللغات الحية "**على أنها شيء متغير خداع وإن الجزء الثابت منها الذي يستحق الدراسة هو ذلك الموجود في اللغات المكتوبة**"[(8)].

ولم يبعد المستشرقون عن أقرانهم من اللغويين الأوربيين في الاهتمام باللغات القديمة، إذ انصرفوا إلى دراسة العربية القديمة، ثم توجهوا في القرن العشرين إلى الاهتمام باللهجات المعاصرة[(9)].

طبيعته وخصائصه: إن أهم ما يميز المنهج التاريخي أنه يبحث لغة ما "**في مكان محدد في مراحل زمنية مختلفة لبيان التغيرات التي لحقتها في أثنـــاء تلــك المراحل**"[(10)].

ويرى بعض الدارسين أن هناك مصطلحا "يستعمل مرادفا لعلم اللغة التاريخي (Linguistique Diachronique) مكون من (Dia) بمعنى (عبر) chronique معنى (زمن) ومصطلحا آخر يرادف علم اللغة الوصفي (Linguistique synchronique) بمعنى (زمن) ويعني دراسة اللغة chronique بمعنى (في) syn كما تبدو في نقطة معينة من الزمن"[(11)] فالمنهج التاريخي إذن يعنى مكوناً بدراسة التغيرات التي تعتري لغة ما عبر مسيرتها ومظاهر هذا التغير وأسبابه ونتائجه. وهذا ما يعني أن هذا المنهج ينطلق من مفهوم (**الحركة**) أو (**الفاعلية المستمرة**) التي تتميز بها اللغات ذلك أن "**تغير اللغة عبر الزمان والمكان خاصة فطرية في داخل اللغة، وفي كل اللغات كما أن التغير يحدث في كل الاتجاهات: النماذج الصوتية والتراكيب الصرفية والنحوية والمفردات لكن ليس على مستوى واحد، ولا طبقا لنظام معين ثابت. هذه التغيرات تعتمد على مجموعة من العوامل التاريخية**"[(12)]

ويعد **(التغير اللغوي)** من أهم الأفكار التي تمخض عنها علم اللغة الحديث ويعني هذا أن ظهور المنهج التاريخي مرتبط بظهور هذا المفهوم في الدراسات اللغوية، إذ هو منهج قائم على تتبع مظاهر هذا التغير في لغة ما، ومحاولة تفسيرها والكشف عن العوامل المؤدية لها.

ولا يكون **(التغير)** دائما "**فسادا في اللغة أو انحرافا عن التعبير الصحيح -كما يعتقد اللغويون التقليديون- ذلك أن التغير في أغلب أحواله ضرورة ملحة وهو أيضا حقيقة واقعة لا يمكن إنكارها أو التغاضي عنها**"[13].

فحين نحتاج إلى كلمات جديدة للتعبير عن حاجات جديدة "**قد نقترض من اللغات الأخرى، فنضيف بذلك كلمات جديدة إلى لغتنا، وقد نضطر أحيانا إلى إحياء كلمات مهجورة، وقد نضيف إلى معاني الكلمات التي نستخدمها معاني جديدة لتتسع لأغراضنا، كل هذا يحدث، وقد حدث شيء منه في تاريخ كل اللغات، وهو عمل مشروع، وحاجة ملحة وتغير ضروري**"[14].

وهذا يعني "**أن اللغة تتغير باستمرار، وأن هذا التغير لا ينبغي أن يفسر دائما على أنه فساد أو انحراف. إن دراسة التغيرات التي تصيب اللغة تقع في إطار ما يسمى علم اللغة التاريخي**" [15] **Linguistique Historique**

وهناك لغويون يعرّفون المنهج التاريخي بأنه دراسة تطور اللغة الواحدة عبر القرون، في حين أن هناك لغويين آخرين "**يرفضون كلمة التطور في هذا الإطار باعتبارها تحمل دلالة الارتقاء، أي التغير إلى الأفضل، وهذا حكم تقويمي وهو غير ممكن في مجال التغير اللغوي، فليس هناك صيغة أفضل من صيغة وليس هناك صوت أفضل من صوت. ولذا يفضل أكثر الباحثين المعاصرين وصف ما يحدث بأنه تغير**"[16].

فالظواهر الصوتية تدرس دراسة تاريخية "**فيختار الباحث مراحل زمنية محددة ثم يقوم بدراسة الموضوع على حدة دراسة وصفية في كل مرحلة، ثم يقارن بعد ذلك بين هذه المراحل المختلفة ليحدد التغيرات التي حدثت، وهكذا**

الأمر إذا كانت الظواهر المدروسة صرفية أو نحوية أو معجمية "[17]. ويعد "**من الخطأ أن يتجاوز الباحث المرحلة الزمنية التي اختارها أو المكان الذي حدده والمستوى الذي عينه، لأنه إن فعل شيئا من ذلك اختلطت عليه الأمور واضطربت النتائج**"[18].

فمؤرخ اللغة إذن "**يراقب تطور الظاهرة، ويرسم خطها البياني من حيث الاستعمال قلة وكثرة، حياة وموتا، ثم يحاول أن يبين القوانين التي تحكم مسار الظاهرة والعوامل اللفظية والحضارية التي قد أثرت فيها أو تؤثر فيها أو سوف تؤثر فيها. وعلى هذا فإن الباحث التاريخي يعد نفسه مسؤولا عن الإجابة عن تاريخ الظاهرة اللغوية: ما أصلها؟ وماذا أصبحت؟ ومتى؟ وإلى أين تتجه**"[19].

ومن سمات المنهج التاريخي أيضا أنه يقوم على الجانب المكتوب من اللغة فالمادة اللغوية المنطوقة لمرحلة زمنية سابقة للمرحلة المعاصرة لا تتوفر لدى الباحث، إذ أن وسائل التسجيل لم تخترع إلا حديثا، ولذا ليس أمام الباحث إلا أن يلجأ إلى الكتابة وهي وسيلة عاجزة لا تمثل المنطوق تمثيلا صحيحا[20]. فاعتماد المنهج التاريخي على الجانب المكتوب من اللغة يضاهي اعتماد المنهج الوصفي على المادة الكلامية لمتكلمين أحياء[21]، بل إن أتباع المنهج التاريخي يرون أن اللغة المنطوقة "**شيء متغير خداع، وإن الجزء الثابت منها الذي يستحق الدراسة هو ذلك الموجود في اللغة المكتوبة**"[22].

ولذا ينبغي للباحث عند دراسة اللغة المكتوبة على الأحجار والصخور أو على الطين وأوراق البردي وغير ذلك "**أن يحتاط في الاحتجاج بها وأن يغلب الشك على اليقين في أغلب الأحيان، كما ينبغي أن يدعم استنتاجاته بشواهد أخرى مثل ملاحظات العلماء القدامى أو الكلمات التي تقترضها اللغة المدروسة من اللغات الأخرى، أو يدعم موقفه بالمعارف العظيمة التي تحققت بدراسة ميكانيكية النطق والسمع**"[23].

ولا شك في أن اللغات تتفاوت في إمكان دراسة جانبها المنطوق في مراحل تاريخية غير معاصرة، فالعربية الفصحى قد احتفظت بصورتها المنطوقة حتى يومنا هذا، متمثلة في قراءة كبار القراء للقرآن الكريم، هذه القراءة ظل المتقنون من القراء يتناقلونها خالفا عن سالف، بعد أن وضعوا للقراءة "**قواعد محكمة احتفظت بصورة يعتقد أنها لم تتعرض لتغيرات كبيرة كالتي حدثت في لغة الخطاب**[24].

ولابد من الإشارة هنا إلى أن بعض الباحثين كانوا يتصورون أن المنهج التاريخي في دراسة اللغة "**يمكن أن يكتفي بالمراحل المبكرة في تاريخ كل لغة من اللغات، أي أقدم المراحل المتاحة وأقربها نسبيا من اللغة الأقدم**"[25]. ولكن الوضوح المنهجي في علم اللغة يتيح وجود دراسات وصفية للمستويات اللغوية عبر القرون، ويتيح أن تتكامل هذه الدراسات الوصفية الكثيرة لتمهد الطريق أمام البحث التاريخي اللغوي بالمعنى الدقيق للكلمة، أي البحث في تاريخ اللغة من أقدم نصوصها المدونة إلى وقتنا هذا.

ومعنى ذلك أن التاريخ اللغوي بأبعاده الكاملة "**من شأنه أن يعطي صورة واضحة لتاريخ الحياة اللغوية، ولا يقتصر هذا البحث على تغير البنية اللغوية من الجوانب الصوتية والصرفية والنحوية والمعجمية بل يتناول بالضرورة مستويات الاستخدام اللغوي في البيئات المختلفة وتغير ذلك عبر الزمن، كما يتناول الانتشار اللغوي ودخول اللغة إلى مناطق جديدة، ويبحث أيضا الانحسار اللغوي عن مناطق بعينها** "[26].

والعربية مثلا من اللغات التي كان لها في بعض مراحل حياتها وجود في أماكن عديدة غير رقعتها الأصلية، ولكنها لم تبق في تلك الأماكن، فقد انحسرت عن الأندلس وإيران وعن مواضع من شبه القارة الهندية، وإن حركة العربية هذه خارج موطنها وجودا وانحسارا، يدخل في إطار الدراسة التاريخية للغة.

آراء الباحثين فيه: لقد قلل علماء اللغة الوصفيون من القيمة العلمية لدراسة اللغويات التاريخية التي تقوم على معطيات الوثائق والمدونات، ودأبوا على أن يستبدلوا بهذه الطريقة في البحث طرائق أخرى يعتقدون أنها أكثر جدوى، وأدق نتائج. كما صرفوا همهم إلى دراسة اللغات الحديثة التي يتداولها الناس، وما يتشعب عنها من لهجات محلية غير أن هناك لغويين آخرين لم يكتفوا بالغض من قيمة علم اللغة التاريخي بل أخرجوا هذا العلم من العلوم اللغوية. ومن هؤلاء (كريستال) **"الذي يرى أن علم اللغة ينبغي ألا ينظر إليه على أنه دراسة تاريخية للغة Diachronique**

ويفسر ذلك بقوله: إن علم اللغة يهتم بالدراسة غير التاريخية للغة Synchronique أي دراسة مرحلة معينة من اللغة في وقت بعينه، بغض النظر عن تاريخها السابق أو اللاحق، إنه مثلا يبحث في اللغة الانجليزية كما تستعمل اليوم أو كما كانت تستعمل في عصر شكسبير، ولا يبحث في الطريقة التي تطورت بها اللغة الانجليزية في عصر شكسبير إلى اللغة الانجليزية الحديثة، ولا في الطريقة التي ستتطور بها الانجليزية المعاصرة إلى انجليزية القرن الحادي والعشرين، لأن معظم القضايا المهمة التي تشغل عالم اللغة ليست قضايا تاريخية على الإطلاق، وإنما الذي يشغله قضايا مثل ما وظائف اللغة في المجتمع؟ وهل كل اللغات لها تركيب واحد؟ وما العلاقة بين اللغة والفكر؟ ولكي نبحث مثل هذه القضايا ونحددها لابد لنا من أن ننظر نظرة غير تاريخية، أي ننظر إليها كموضوع للبحث لابد من دراسته بطريقة تجريبية وبالمصطلحات الخاصة به مثلما ندرس تماما الظواهر الطبيعية أو الكيمياوية "[27].

ولعل الذي دفع كريستال إلى إخراج الدراسة التاريخية من نطاق علم اللغة أمران: الأول أن التغير اللغوي لم يعد يشغل اللغويين اليوم كما كان يشغلهم في القرن التاسع عشر، وإن أمورا أخرى استرعت انتباههم كالتي أشرنا إليها أنفا، أو كالإفادة من نتائج العلوم اللغوية في المجالات العملية، أو ما يعرف اليوم بـــ **(علم**

اللغة التطبيقي) كصناعة المعاجم وتعليم اللغات القومية والأجنبية وعلاج أمراض الكلام والعادات اللفظية والكلامية والترجمة وغير ذلك. الثاني أن دراسة التغير اللغوي لا تخضع لمقتضيات البحث العلمي، وهو أمر يجعل من المستبعد الوصول من دراسته إلى نتائج يمكن التحقق منها تجريبيا[28].

ويبدو أن رأي كريستال هذا في الدراسة التاريخية للغة مطابق لرأي سوسير الذي كان يؤكد تنحيه الاعتبارات التاريخية من الدراسات اللغوية، وكان يضرب لذلك مثلا "**حين شبه اللغة بلعبة الشطرنج، ففي أثناء اللعب تتغير حالة الرقعة باستمرار غير أننا في أي وقت نستطيع أن نصف حالة الرقعة وصفا كاملا بتحديد المواقع التي تحتلها قطع الشطرنج المختلفة، ولا يعنينا –والحال كذلك– كيف وصل اللاعبان إلى الحالة الراهنة التي وصفناها آنفا، ولا يعنينا بأي وسيلة وبأية حركة أو بأي عدد من القطع فعلا ذلك، لقد وصفنا الحالة الراهنة للرقعة دون التفات إلى حركة سابقة**"[29].

فاللغات في رأي سوسير مثل رقعة الشطرنج تتغير باستمرار، ويمكن وصفها في أي وقت دون الرجوع إلى أحوال سابقة كان لها تأثيرها في الحالة الموصوفة في الوقت المحدد.

ولم يكن كريستال أو سوسير على حق في الغض من القيمة العلمية للدراسة التاريخية للغة، فإذا كان بالإمكان الاكتفاء في عرض نحو أية لغة بوصف منظومتها النحوية، فإن "**تعليل الظواهر التي توجد في هذه اللغة يظل أمرا بالغ الصعوبة إذا لم يعرف لهذه اللغة فترات تاريخية متباعدة يمكن المقارنة بينها ومعرفة صور التطور الناتجة عبر الأجيال الكثيرة. وعندئذ يمكنه الكشف عن السر الذي يكمن وراء إحدى صور هذا التطور**"[30].

فاللغة العامية التي نتكلم بها في هذا العصر، يمكن وصفها من نواحيها المختلفة "**ولكن معرفة سر وصول هذه النواحي المختلفة من صوتية وصرفية وتركيبية ودلالية وغيرها إلى ما وصلت إليه كان من الممكن أن يظل لغزا لو لا**

معرفتنا بالعربية الفصحى. وكان من الممكن أن يزداد وضوح التطور وأسراره في هذه اللغة العامية، لو أننا توصلنا إلى معرفة حلقات التطور المختلفة منذ الجاهلية حتى الآن"[31].

بين المنهجين التاريخي والوصفي:

يوصف المنهج الوصفي –كما تقدم– بأنه منهج ساكن Statique، ذلك لأنه يتناول اللغة بوجه عام على الوجه الذي توجد عليه في نقطة زمنية معينة ويوصف المنهج التاريخي بأنه منهج متحرك Dynamique، لأنه يدرس اللغة من خلال تغيراتها المختلفة عبر الزمان. وعلى الرغم من تباين المنهجين في السكون والحركة، أنهما لا ينفصلان في مجال التطبيق العملي، فكل المصطلحات التي تستعمل في المنهج الوصفي قابلة من الناحية العملية للاستعمال في المنهج التاريخي[32] ومعنى ذلك أن المنهج التاريخي لا يستغني عن مبدأ الوصف، وأن تتبع أية ظاهرة لغوية في لغة ما حتى أقدم عصورها، يعني وصفها وصفا دقيقا في كل مرحلة، ثم ملاحظة ما أصابها من تطور عبر المراحل، ثم وصفه أيضا وصفا أمينا. فالوصف إذن بجميع خطواته هو الطريقة التي يلجأ إليها الباحث التاريخي وهو عدّته التي بها ينجز عمله.

الدراسات اللغوية التراثية والمنهج التاريخي: لم يتهيأ للعربية في الماضي **"دراسات تاريخية لغوية ذات شأن، فقد تركزت جهود اللغويين على دراسة اللغة إلى عصر الاحتجاج، أي من العصر الجاهلي مرورا بصدر الإسلام وانتهاء بحوالي 150 هـ، ويقدر هذا بثلاثمائة عام تقريبا وذلك بقصد إيجاد معايير ثابتة للغة تلتزم بها الأجيال الناطقة بالعربية في العصور اللاحقة، وتكون معايير عصر الاحتجاج حجة يسار عليها في الاهتداء إلى الفصحى"[33].**

وكان الدافع إلى اقتصار اللغويين القدماء على دراسة اللغة في عصر الاحتجاج هو "**رغبتهم في الحفاظ على اللغة في صورتها التي ترتبط بالقرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة وسيرة السلف الصالح من المسلمين الأوّل ولذا**

فإنهم [34] لم يكترثوا بالعصور اللاحقة إلا في الحدود التي تشد الناس إلى لغة المعيار الثابت، لغة عصر الاحتجاج "[35].

ومعنى هذا أن الدرس اللغوي قد توقف عند مرحلة معينة من تاريخ العربية وإن ما أعقب تلك المرحلة لم يقع ضمن دائرة الدرس، بل نظر إلى ما جد فيه من صيغ ومفردات وتراكيب على أنها خارجة عن اللغة المثلى التي استنبطت من كلام العرب الذين عاشوا في عصور الاحتجاج، وبهذا نستطيع أن نفسر تلك الحركة القوية من التأليف اللغوي التي بدأت في أواخر القرن الثاني الهجري ثم استمرت في جميع القرون التالية، والتي أطلق عليها **(حركة تنقية اللغة)**، وقد سميت الكتب التي أثمرتها هذه الحركة بكتب **(لحن العامة)** وكتب **(لحن الخاصة)** وهي كتب عالجت ما يدعى بظاهرة **(اللحن اللغوي)** التي اتسعت دائرتها في العصور اللاحقة لعصر الاحتجاج، فشملت عوام الناس وخواصهم بل إن في تسمية اللغويين لهذه الكتب بكتب **(اللحن)** ما يشير إلى غرضهم من تأليفها فهي كتب رمت " **في جملتها إلى إصلاح ما يقع فيه الناس من خطأ أوردهم إلى المعايير الثابتة التي تمثل أساليب العرب ضمن إطار زمني لا يتجاوز عصر الاحتجاج، ولا يتخطى بيئات مكانية محددة تمثلها قبائل محددة هي أقرب القبائل إلى تمثيل لغة القرآن**"[36].

لقد كان المفروض –لولا معيارية النحاة– أن تكون كتب اللحن هذه دراسات في التاريخ اللغوي للعربية، تصور ما عرض لهذه اللغة من تغيرات كثيرة نالت أصواتها وبنية مفرداتها ودلالاتها، ولكن وصف "**قواعد اللغة المتطورة في العصور اللاحقة بقصد المسير عليها مسعى لا يقره القدماء**"[37]. وأما عصر الاحتجاج اللغوي نفسه "**فهو في حقيقته عصور لغوية تمتد على رقعة زمانية تضرب في عمق الزمن إلى ما لا يقل عن ثلاثمائة عام، تطورت اللغة خلالها وقبلها تطورا أثر فيه اختلاف الزمان والمكان والجوار وغير ذلك من عوامل كثيرة، وبخاصة قبل الإسلام ولم يفت القدماء من اللغويين أن يلتفتوا إلى ذلك**

بحديثهم عن تباين اللهجات والأصوات والتراكيب أحيانا، ثم لم يفتهم أحيانا أن يشيروا إلى أثر الزمان في تحول الصيغ والتراكيب من زمن إلى زمن..."[38].

ومما يمكن أن نعده إشارات تاريخية في كلام القدماء من اللغويين ما أوردوه من صيغ قليلة استعملت أسماءً، وهي قد تكون مرحلة من مراحل التطور الصرفي لصيغة المضارع في العربية بقيت عالقة بالمرحلة الجديدة، بعد أن استقر المضارع على صيغة (يفعل)، ومن هذه الصيغ صيغة (يفعول) مثل يربوع ويعسوب وصيغة (يفعل) مثل (يثرب) وصيغة (يفعيل) مثل (اليعضيد).

حاجة العربية إلى المنهج التاريخي: إن الحفاظ على اللغة في صورتها المثلى التي استنبطت من كلام العرب الفصحاء، هو هدف جليل، ينبغي أن تتجه إليه الهمم، وتبذل في سبيله الجهود، ولكن هذا الهدف لا يتعارض مع هدف آخر يتطلبه المنهج التاريخي، إذ يقتضي هذا المنهج إن تراقب اللغة في جميع عصورها لرصد ما جدّ فيها من صيغ ومفردات، وما أخذ يظهر فيها من تراكيب، وتحديد هوية هذا الجديد، أهو حادث في اللغة نتيجة حركتها الذاتية أم جراء احتكاكها بغيرها من اللغات الأخرى.

ولا ريب في أن هذا الضرب من الدراسة اللغوية يبين لنا تجربة **(الأخذ) (العطاء)** بين لغتنا واللغات التي احتكت بها، ومما ينجم عن مراقبتنا اللغة الكشف عما يطرأ على الألفاظ من تغير في الشكل أو المضمون، "**وقد تزداد الحاجة إلى دراسات أسلوبية تبين المعاني البلاغية والأسلوبية الجديدة سواء بفعل التطور الذاتي كانت أم بالتطور المترتب على اطلاع أدبائنا وكتابنا على الآداب الأخرى فقد يقتل إلفنا لألفاظ لغوية أو أنماط بلاغية تشيع في عصرنا القدرة على تبين الأصول التي وفدت منها هذه الأنماط. بيد أن التتبع التاريخي يحتاط لذلك فيحاول إن يرصد هذه الظواهر في منابعها وتوجهاتها، وما تؤول إليه مع تحديد ذلك كله زمانيا ومكانيا والسعي نحو تفسيره تفسيرا ينطلق أصلا من الواقع النصي الذي يعد الوثيقة التاريخية في يد الباحث التاريخي**"[39].

ويمكن الإفادة من المنهج التاريخي في مجال الدراسات المعجمية للوصول إلى معاجم لغوية تكمل معاجمنا القديمة، وتبين لنا أمورا جديدة منها:

(1) ميز العربي الأصيل من المعرب والدخيل الذي وفد على العربية من لغات أخرى، وتصحيح ما وهم فيه القدماء من نسبة لفظ إلى أمة معينة، وهو مستعار من غيرها، ذلك لأن معرفة كثير من لغويينا المعاصرين باللغات المختلفة قديمة وحديثة، منقرضة وحية أوسع وأوثق من معرفة لغويينا القدماء بهذه اللغات.

(2) تتبع حياة اللفظ العربي عبر العصور، وتحديد ما طرأ عليه من تغير في الشكل والمضمون في كل عصر من عمر اللغة، وبيان المعنى الحقيقي والمعنى المجازي، فان كثرت المعاني الحقيقية للكلمة أو المعاني المجازية "**سعى الباحث إلى تحديد الزمن الذي يعود إليه كل معنى من خلال العودة إلى أقدم النصوص وأوثقها، وقد يستأنس بالجانب المقارن من المنهج التاريخي**"[(40)].

ولا بد من الإشارة هنا إلى أن انجاز معجم تاريخي للغة العربية أيسر على المتصدين له من انجاز مثيل له في اللغات الأخرى، فاللغة العربية ما تزال موصولة الحاضر بالماضي، لم يعزل عصر سابق عن عصر لاحق، كما حصل في غيرها من اللغات كالإنجليزية مثلا. ومع سهولة عمل معجم تاريخي للعربية من هذه الناحية، فلا تزال هذه اللغة تفتقر إلى معجم تاريخي تأصيلي على غرار معجم أكسفورد التاريخي للغة الانكليزية.

(3) تعرّف ما غاب من ألفاظ عن أفق الاستعمال، وما انحسر استعماله من ألفاظ أخرى لتكون مقصورة على فن معين أو حرفة مخصوصة أو ظروف بيئية كميزة المناخ أو العادات والتقاليد وما شابه ذلك[(41)].

ولا تفوتنا الإشارة هنا إلى محاولات بعض المستشرقين في مجال المعجم التاريخي للغة العربية، وأهم هذه المحاولات محاولة المستشرق الهولندي دوزي الذي ألف معجما كبيرا سماه **(الاستدراك على المعاجم العربية)** استدرك فيه ما أهملته المعاجم القديمة من مادة لغوية لم ترد عن عصر الاحتجاج، جامعا هذه

المادة من كتب الفلاسفة والأطباء والجغرافيين والرحالة وغيرهم. ومحاولة المستشرق الألماني فيشر (1949م) الذي لم ينجز من (المعجم اللغوي التاريخي) سوى المقدمة وبعض مادة الهمزة.

ويمكن الإفادة كذلك من المنهج التاريخي في مجال الدراسة الصرفية، وذلك بالكشف عما لحق الأبنية من تطور خلال العصور، سواء كان ذلك في الشكل أو المضمون أو في الغياب من أفق الاستعمال، وغير ذلك من عوارض تبدو لمن يرصدها. من ذلك أن بعض الصيغ كانت سماعية في زمن تدوين النحو والصرف ثم كثرت في زماننا كثرة بالغة كصيغة (فعيل) التي أصر قدماء اللغويين على سماعيتها، لقلة ما أثر عن العرب منها[42] فأصبحت في هذا العصر كثيرة، مما جعل مجمع اللغة العربية في القاهرة يجيز قياسيتها[43].

والمصدر الصناعي كان في الجاهلية قليلا جدا، لم تؤثر منه عن ذلك العصر سوى أمثلة قليلة كقولهم (الجاهلية) و(الرهبانية) و(اللصوصية) ثم كثر ذلك في العصر العباسي لظهور الفرق والعقائد والأفكار الفلسفية وسواها. وأما في عصرنا الحديث فقد مست الحاجة إليه أكثر، مما دعا مجمع اللغة العربية في القاهرة إلى الإفتاء بقياسيته أيضا[44]. وقل مثل ذلك عن ظاهرة (النحت) التي كانت قليلة ثم كثرت أمثلتها في هذا العصر.

ويمكن الإفادة كذلك من المنهج التاريخي في مجال الدراسة النحوية، فقد يحسب المرء أول وهلة أن النحو العربي بمنظومته المعروفة، وقواعده التي وعتها الكتب المؤلفة فيه، ثابت، قد استعصى على قانون التطور، أو أفلت من عوامل التغير ولكن الحقيقة غير ذلك، فقواعد اللغة تبدو "**مستقرة بفعل التوجه المعياري كما تبدو ذرات الماء هادئة قارة في إناء زجاجي صاف، بيد أن واقع الأمر أن ذرات الماء تتحرك بهدوء نحو الأعلى والأسفل بفعل ما فيه من عوامل التفاعل الداخلي، أو ما يطرأ عليها من بواعث خارجية** "[45].

والنحويون العرب قد توهموا ثبات النحو، فوضعوا له تصورا تلتقي عليه جميع نطوق العرب في عصورهم اللغوية كافة، وجعلوا من هذا التصور نموذجا يحتذيه العرب في كلامهم وكتاباتهم.

غير أن واقع الاستعمال يشير إلى أن قواعد اللغة لا تظل ثابتة، وأن عوامل التغير قد امتدت إليها قبل عصر النحاة وبعده، والمنهج التاريخي معني بمتابعة هذا التغير في حركته الهادئة أو العنيفة في كل مرحلة زمنية، وفي كل بيئة مكانية، وتحت تأثير مختلف العوامل، داخلية كانت أو خارجية مع تقديم التفسير المقنع لذلك التطور.

ولعل من أوضح الأمثلة على حركة قواعد العربية، وتغير معاييرها، أن التركيب الاسمي كالتركيب الفعلي، كلاهما معيار جائز، وقاعدة مقبولة، إذ يقال (قام زيد) و(زيد قام)، غير أن الذي يستقرئ كلام أهل عصرنا يجد أن التركيب الاسمي أصبح أكثر شيوعا، وما ذلك إلا لاحتكاكهم بغير العرب كالأوربيين الذين تصاغ الجملة الخبرية عندهم تركيبا اسميا، فإذا قدم الفعل صارت الجملة استفهامية[46].

إنّ المنهج التاريخي يساعد على الكشف عن تاريخ الحياة اللغوية، ولا يقتصر بحثه على تغيّر البنية اللغوية من الجوانب الصوتية والنحوية والمعجمية بل يتعدّاها إلى البحث في تغيّر مستويات الاستخدام اللغوي.

الهوامش:

1- المستشرقون والمناهج اللغوية الحديثة، إسماعيل أحمد عمايرة، ط3، 2002: ص 22.

2- فقه اللغة في الكتب العربية، عبده الراجحي: ص 19.

3- مدخل إلى علم اللغة، محمد حسن عبد العزيز: ص 285.

6- علم اللغة، السعران: ص 334.

7- نفسه: ص 334، 335.

8- علم اللغة السعران: ص 335.

9- المستشرقون والمناهج اللغوية الحديثة: ص 23.

10- نفسه.

11- مدخل إلى علم اللغة، محمد حسن عبد العزيز: ص 146.

12- نفسه.

15- أسس علم اللغة، ماريو باي: ص 137.

16- مدخل إلى علم اللغة محمد حسن عبد العزيز: ص 145.

17- نفسه: ص 145.

18- نفسه: ص 146.

19- مدخل إلى علم اللغة محمود فهمي حجازي: ص 24، 25.

20- مدخل إلى علم اللغة محمد حسن عبد العزيز: ص 148.

21- نفسه: ص 149.

22- المستشرقون والمناهج اللغوية الحديثة: ص 22.

23- مدخل إلى علم اللغة محمد حسن عبد العزيز: ص 149.

24- نفسه: ص 150.

25- نفسه: ص 149.

26- نفسه: ص 150.

27- نفسه.

29- مدخل إلى علم اللغة محمود فهمي حجازي: ص 25.

30- نفسه: ص 26.

31- مدخل إلى علم اللغة محمد حسن عبد العزيز: ص 147، 148

32- نفسه: ص 148.

33- نفسه: ص 149.

34- نفسه.

35- المدخل إلى علم اللغة: ص 196.

36- نفسه: ص 196.

37- أسس علم اللغة، ماريو باي: ص 137.

38- المستشرقون والمناهج اللغوية الحديثة: ص 24.

40- نفسه: ص 24

41- نفسه.

42- نفسه.

43- المستشرقون والمناهج اللغوية الحديثة: ص25

44- المزهر: 209/1.

45- المستشرقون والمناهج اللغوية الحديثة: ص26.

46- نفسه، ص 27، 28.

تحقيق المخطوطات : بين علمية المنهج وذاتية المحقق

أ. محمد فــلاف

جامعة مولود معمري – تيزي وزو

تستهدف هذه الورقة استعراض منهج تحقيق المخطوطات، مع الاتفاضة في أهم عناصره بذكر بعض ما قد يقع من المحقق بدوافع ذاتية، والتنبيه على ما في ذلك من زلات وأخطاء.

✓ تمهيد: يتبادر كثيرا إلى أذهان غير المختصين، عند ذكر المخطوطات وتحقيقها، أن عملية التحقيق هيّنة على من يعرفون الإعراب وغريب الكلام متعذرة بعيدة المنال عن سواهم، وهذا –ولا ريب– رأي خطأ، فتحقيق المخطوطات علم كسائر العلوم، له أسسه ومبادئه، التي ما حازها ووعاها باحث إلا اكتسب مع الدربة والممارسة ثقة هي كثقة الصانع الحاذق بأساليب فنه وأسرار صنعته.

ويشيع أيضا في بعض الأوساط العلمية وغيرها أن علم التحقيق من العلوم الحديثة، التي أسسها العرب المحْدَثون أصالة أو تأسيا بالمستشرقين الذين كان لهم قصب السبق في هذا المجال، وهذا رأي خطأ كسابقه، فللتحقيق في تراثنا الزاخر أصول عريقة وجذور وثيقة، انبنى عليها ما انضاف إليها من جهود المحققين مستشرقين وعربا، حتى استوى على سوقه واستقام علما قائما بذاته.

وغير بعيد عن الحالين السابقين "ظن بعض أدعياء العلم، أن تحقيق النصوص ونشرها عمل هيّن سهل، وكان لكثرة الدخلاء على هذا الفن أثر في حكمهم هذا، وما درى هؤلاء أن المحقق الأمين قد يقضي ليلة كاملة [أو أكثر] في تصحيح كلمة أو إقامة عبارة، أو تخريج بيت من الشعر، أو البحث عن عَلَم من الأعلام في كتب التراجم والطبقات"[1].

إن التحقيق ليس عملا سهلا أو بسيطا، إنه عمل يتطلب بالإضافة إلى المعرفة العلمية جهدا وفيرا وصبرا كبيرا. فالهدف من التحقيق إخراج الكتاب على الوجه الذي تركه عليه مؤلفه أو أراده أو على وجه يقرُب من ذلك. وهذا العمل يستلزم أمانة ودقة وحرصا وحذرا، ولا يكون إلا بالتزام قواعد التحقيق وأصوله المنهجية التي تحكمه، ما يسمح بإخراج عمل نوعي في التعامل مع المعلومة والتدقيق فيها.

ويحسن بنا هنا أن نذكر بقول الجاحظ، حينما يصف مشقة هذا النوع من البحث العلمي: "ولربما أراد مؤلف الكتاب أن يصلح تصحيفا أو كلمة ساقطة فيكون إنشاء عشر ورقات من حرّ اللفظ وشريف المعاني، أيسر عليه من إتمام ذلك النقص حتى يرده إلى موضعه من اتصال الكلام"[(2)].

✓ علم تحقيق المخطوطات: تدور معاني الكلمات المشتقة من فعل "حقّق يحقّق تحقيقا" حول إحكام الشيء وصحته، وفي لسان العرب "أحققت الأمر إحقاقا إذا أحكمته وصححته .. وحقه يحقه وأحقه كلاهما أثبته، وصار عنده حقا لا شك فيه، وحق الأمر يحقه حقا وأحقه، كان منه على يقين، تقول: حققت الأمر وأحققته إذا كنت على يقين منه"[(3)].

والمخطوط هو الكتاب المكتوب باليد، وهو مصطلح حديث بمقابل الكتاب المطبوع الذي طبع رسميا.

والمقصود من تحقيق المخطوط : إخراج الكتاب على الوجه الذي تركه عليه مؤلفه أو أراده، أو على وجه يقرُب من ذلك، وفق منهجية علمية محددة.

✓ التحقيق عند العلماء القدامى: نجد في تراثنا العربي رصيدا مهماً مما يدخل في باب توثيق النصوص والتحقق منها وامتحان براءتها من التصحيف والتحريف والتزييف، وقد كان لمنهج علماء الحديث، على سبيل المثال، بالغ الأثر في ترسيخ طرق تحقيق النصوص، في تعاملهم مع الأحاديث المروية كتابة ومشافهة، مثل ما "صنعه علي بن محمد بن عبد الله اليونيني (المتوفي سنة

701هـ) في تحقيق روايات (صحيح البخاري) للإمام البخاري (المتوفي سنة 256هـ)، وإخراج النص الذي بين أيدينا الآن من هذا الكتاب، ليعدّ مفخرة لعلمائنا القدامى في التحقيق والضبط وتحري الصواب"(4).

وفي هذا الجانب نذكر اهتمام العلماء قديما بفائدة التقديم لكتبهم بمقدمات علمية "على النحو المعروف الآن في مقدمات التحقيق للكتب، من بيان خطة العمل والتعريف بصاحب الكتاب، وشيوخه والراوين عنه، ومؤلفاته، ونبذ من حياته العلمية، ثم دراسة الكتاب دراسة شاملة، ببيان موضوعه ومكانته بين الكتب في فنه، وتحرير مواضع الشُّبه، التي ترد على بعض مسائله"(5).

✓ التحقيق عند العلماء المحْدَثين : كانت للحركة العلمية التي تبناها عدد من المستشرقين الأوربيين في منتصف القرن التاسع عشر للميلاد، الأثر الطيب على تنمية الاهتمام بالتراث العربي من أهله وأبنائه، لا سيما بعد إفادتهم من جهود هؤلاء المستشرقين، الذين طَوَّرُوا منهجية علمية صارمة في نقد النصوص وتحقيقها ونشرها بدقة وأمانة، فظهرت حركات تنادي بإحياء التراث العربي اتبعت هذه المنهجية العلمية في خدمته، من خلال نشر الكتب المحققة، لتعرف هذه الحركة العلمية أوجها في منتصف القرن العشرين، فحُقِّقَت وطُبِعَت أمهات الكتب العربية التراثية، واستمرت الجهود على اختلافها بين فـردية ينبري لها الباحثون أو رسمية تتبناها وتدعمها وزارات الثقافة والمعارف العربية والإسلامية.

غير أن الملاحظ على العموم هو قلة البحث والتحقيق في كنوز التراث المخبوءة، التي ما زالت مكدسة في أدراج الخزانات والرفوف، معرضة لكل أنواع التلف والضياع، تنتظر من ينفض عنها غبار النسيان، ويعيدها للتداول من جديد.

✓ التحقيق بين علمية المنهج وذاتية المحقق: يعتني المحقق بالمخطوط عناية خاصة، يبذل الجهد في خدمة نصه، حتى يستوفي شروطا معينة ليكون صالحا للتداول، "فالكتاب المحقق هو الذي صح عنوانه، واسم مؤلفه، ونسبة الكتاب

إليه، وكان متنه أقرب ما يكون إلى الصورة التي تركها مؤلفه ... إن الجهود التي تبذل في كل مخطوط يجب أن تتناول البحث في الزوايا التالية:

1- تحقيق عنوان الكتاب.

2- تحقيق اسم المؤلف.

3- تحقيق نسبة الكتاب إلى مؤلفه.

4- تحقيق متن الكتاب حتى يظهر بقدر الإمكان مقاربا لنص مؤلفه".[6]

5- وصف النسخ المعتمدة في التحقيق.

6- تخريج النصوص المتضمنة (قرآن كريم، حديث نبوي شريف، شعر أمثال، نُقُول) من مصادرها الأصلية.

7- صنع الفهارس الفنية (عناوين، مصطلحات، آيات القرآن، أحاديث شريفة أشعار، أمثال وحكم كتب مذكورة، مواضع وبلدان مذكورة، ملل ونحل ...).

إن هذه النقاط السبع، واجب أن لا يخلو منها كتاب محقق، فهي الضامن لإخراج كتاب صالح للتداول، تحصل به الفائدة، بينما " يُعَـدّ انتهاكها خرقا لفن التحقيق، وانتهاكا لحرمته، وتضييعا للأمانة الصارمة التي يجب الأخذ بها في هذا المجال الدقيق"[7].

لقد أجمع المحققون على أن التحقيق يقتضي الأداء الصادق لمتن الكتاب كما تركه مؤلفه كَمًّا وكَيْفاً، في حين "قد يظن بعضهم أن معنى تحقيق المتن أن نتلمس للأسلوب النازل أسلوبا هو أعلى منه، أو نحل كلمة صحيحة محل أخرى صحيحة بدعوى أن أولاهما أولى بمكانها أو أجمل أو أوفق أو أن ينسب المؤلف نصا من النصوص إلى قائل، وهو في الواقع مخطئ في هذه النسبة، فيبدل المحقق ذلك الخطأ ويضع مكانه الصواب الظاهر، أو أن يكون قد أخطأ في عبارة خطأ نحويا دقيقا فيصحح المحقق خطأه في ذلك"[8] .

✓ متطلبات التحقيق: إن مما يساعد على نقل المتن الصحيح للكتاب استيفاء المحقق للمتطلبات التالية:

1- التمرس بقراءة المخطوط: ينبغي قراءة نسخ المخطوط المعتمدة في التحقيق مرات عديدة للتعرف على خطوطها، والتعوّد على طريقة رسم حروفها والتفرقة بين المتشابه منها، وتمييز القصد من رموزها، للمفاضلة بين النسخ أولا وللنقل الوثيق الصحيح لمتنها بعد ذلك.

2- التمرس بأسلوب المؤلف: يكون هذا بمطالعة كتب أخرى له، ويسمح التعود على الأسلوب للمحقق بالتعرف على طريقة المؤلف في بناء الكلام، فيفيد منها في فك بعض المشكلات في المخطوط الذي يقوم بالعمل على تحقيقه، إذ عادة ما يتشابه أسلوب الكاتب في كتبه المختلفة.

3- اتهام الفهم قبل اتهام النص: كثيرا ما ينتج تسرع المحقق في ترجيح كلمة أو تأويل معنى أو التدخل في النص بتغيير، عن الاعتقاد الجازم بصواب فهمه، غير أن الحق بخلاف ذلك، وقد يتنبه المحقق لاحقا إلى زلته فيعود لتصحيحها بعد أن تبيّن له، كما يمكن أن لا يلقي لها بالا، فتُسبب تشويها وتزييفا للكتاب، لذا وجب على المحقق عدم التسرع في إصدار الأحكام وتأويل المعاني حتى يستوفي ما يتصل بها من كلام لاحق، أو يربطها بما تقدمها من قول. وأن لا يُحْدِث في المتن أيَّ تغيير، فيقتصر على إبداء رأيه في الهامش، إذ "ليس تحقيق المتن تحسينا أو تصحيحا، وإنما هو أمانة الأداء التي تقتضيها أمانة التاريخ، فإن متن الكتاب حكم على المؤلف وتأريخ لفكره، وهو كذلك حكم على عصره وبيئته"(9).

4- الإلمام بالموضوع والقضايا التي يعالجها المخطوط: فلا أحسن ولا أوثق للمحقق من معرفة سابقة بموضوع المخطوط، يسهل عليه بذلك ضبط المصطلحات العلمية وتمييز الرموز الفنية والاختصارات الإصطلاحية، فيبعد عن الوهم والزلل ويقرب من اليقين والصواب.

5- التزود بالمراجع العلمية ذات الصلة المباشرة بموضوع المخطوط: منها كتب الشروح والمختصرات والتهذيبات للمؤلف نفسه، أو لمؤلفين آخرين، ومصادر

المؤلف التي يُضَمِّن نُقولا منها في كتابه أو يحيل إليها، وكذلك المؤلفات التي تكون في ذات الموضوع لمعاصرين له.

✓ شروط المحقق :

يتصف المحقق الجـــادّ بصفات، منها ما هو واجب التحقق بها، ومنها ما هو مرغوب فيها، نجمل القول فيها فيما يلي[10] :

1- الرغبة بالتحقيق: لما لها من كبير فائدة على الإقبال على التحقيق وتحمل ما فيه من صعاب فالرغبة تزيد في الهمة وتُلْهِم على المثابرة.

2- الدراية بفن التحقيق: إن الإحاطة بالمنهج والتمكن منه والتمرس به أمور واجبة لا غنى عنها، فهي العاصم من الزلل الفاحش، فالتقيد بالخطوات العلمية كفيل بإخراج نص المخطوط من حالته التي هو عليها مهملا مغفل النصوص إلى حالة التداول الوثيق.

3- الأمانة: ليس التحسين أو التصحيح من متطلبات التحقيق، بل هو خطأ شنيع في حق نص المخطوط وتَعَدٍّ على مؤلفه، وحريٌّ بالمحقق أن يلتزم الأمانة العلمية في سائر عمله، فيؤدي متن الكتاب كما تركه وأراده مؤلفه، دون زيادة أو نقصان، على أن المكان المخصص لتعاليق المحقق وآرائه وتصويباته هو الهامش لا غير.

4- دقة الملاحظة: يحتاج التحقيق إلى التدقيق وإشغال الذهن والحرص على التركيز في التعامل مع مادة الكتاب المخطوط، لا سيما حال نسخ النص الأصلي وحال المقارنة بين النسخ، لملاحظة وإثبات ما بينها من فروق واختلافات.

5- الصبر والأناة: على المحقق عدم التسرع في عمله، فالتأكد من المعلومة وتوثيقها يحتاج يقينا لا يدانيه شك، والتعامل مع صعوبات التحقيق والتغلب على المعوقات فيه يتطلب سعة الصدر وطول النفس، ولا أضر على قيمة العمل المنجز من التسرع وقلة التثبت من المعلومات، الناتجين عن عدم التحلي بالصبر خصوصا في تقدير الكلمات المطموسة، أو تفسير العبارات الغامضة.

6- ثقافة المحقق: لا خلاف أن المحقق الذي يتمتع بثقافة واسعة أقدر من غيره على التعامل مع موضوع المخطوطات التي غالبا ما تتوزع مادتها بين مجالات علمية متعددة متقاربة، كالعلوم الشرعية واللغوية والأدبية والتاريخية والفلسفية مثلا.

7- محبة موضوع المخطوط: هي تابعة للرغبة في التحقيق ومكملة لها تعطي للمحقق دافعا قويا في خدمة المخطوط، لما تضفيه عليه من حيوية وتفاعل مع نصه، إضافة إلى استيعاب مادته، وكل هذا مذلِّل لكثير من الصعاب والمشكلات.

يضاف إلى هذه الشروط والصفات، صفات أخرى مرغوبة كالإحساس بأهمية وقيمة التراث والشعور بالمسؤولية للنهوض به وخدمته وفضيلة الرغبة في ذلك[(11)].

✓ أمثلة على صعوبات التحقيق: قد يعاني المحقق صعوبات يعجز عن حل بعضها، أو تستغلق عليه ابتداء ثم يستدركها بعد زمن أو في طبعة ثانية، ومن صور الاعتراف بالعجز، نستشهد ببعض النصوص المعبرة عن ذلك التي ينقلها مصطفى اليعقوبي[(12)]، كقول إحسان عباس في معرض تقديمه لكتاب "الروض المعطار" لمحمد بن عبد المنعم الحميري: " إنني وقفت إزاء بعض الأسماء عاجزا عن استبانة الوجه الصحيح فيها. فإما أشرت إلى ذلك في الحاشية، معلنا أني لم أجد شيئا عنها في المصادر، وإما تركتها عابرا دون إشارة وفي النفس منها شيء"[(13)].

وكذا قول عبد الله العمراني في تقديم "ثبت" البلوي: "أول الصعوبات تتجلى في الخط. إن خط المؤلف أبي جعفر البلوي خط أندلسي... لا يصعب على مغربي مثلي أن يحل رموزه، ويفك معمياته ويتغلب على مصاعبه، ولكن الواقع أني عانيت من أجله مشاق ومتاعب ناتجة عن شيئين:

أ- دقة خطوط الكلمات، وتشابه أشكال بعض الحروف.

ب- عدم نقط بعض الحروف أصلا، أو تلاشي نقطها بمرور الزمن فأصبحت الحروف غير المنقوطة تثير الشبه والشكوك، وصار في الإمكان أن تقرأ الكلمة بأكثر من وجه"[14].

وكمثال آخر على مثل هذه الصعوبات واجتهادات المحقق للتغلب عليها، ما يوجد أحيانا من اضطراب الأوراق واختلال الترتيب، كما كان الحال مع شوقي ضيف في تحقيق "المغرب في حلى المغرب". يقول في مقدمة الطبعة الثانية: "استحال نسيج القسم الأندلسي في الكتاب أوراقا مضطربة غير متصلة، مع سقوط كثير من صحفه، حتى غدا كأنه أنقاض مطموسة المعالم، مما جعل الباحثين يستيــْئسون من نشره. وقد مضيت أحاول إحياءه ورده إلى صورته الأصلية بكل ما أملك من جهد حتى استقامت أوراقه المتناثرة المتبقية على نهجه الذي وضع له ورسمه الذي صنف عليه، إلا ما كان من ورقتين... رددتهما في هذه الطبعة إلى موضعهما من اتصال الكلام"[15].

إن هذه الأمثلة وسابقاتها دالة على الفرق الكبير بين أصل المخطوط والصورة التي يخرجها المحقق بجهده واجتهاده، اللذين يحكمهما عوامل منها ما هو ذاتي ومنها ما هو موضوعي.

الهوامش:

1- رمضان عبد التواب : مناهج تحقيق التراث بين القدامى والمحدثين، مكتبة الخانجي ط1، القاهرة 1985، ص4.

2- الجاحظ : الحيوان

3- ابن منظور : لسان العرب

4- رمضان عبد التواب : مناهج تحقيق التراث بين القدامى والمحدثين، ص 13.

5- الصادق عبد الرحمن الغرياني : تحقيق نصوص التراث في القديم والحديث منشورات مجمع الفاتح للجامعات، ليبيا 1989، ص37.

6- عبد السلام محمد هارون: تحقيق النصوص ونشرها، مكتبة الخانجي، ط7، القاهرة 1998، ص42.

7- عبد السلام محمد هارون: قطوف أدبية حول تحقيق التراث، مكتبة السنة، ط1 القاهرة 1988، ص13.

8- المرجع نفسه: ص13.

9- المرجع نفسه: ص13.

10- ينظر: فهمي سعد وطلال مجذوب: تحقيق المخطوطات بين النظرية والتطبيق دار عالم الكتب، ط1، بيروت 1993، ص20.

11- ينظر: عبد الله عسيلان: تحقيق المخطوطات بين الواقع والنهج الأمثل، مطبوعات الملك فهد الوطنية، الرياض 1994، ص41.

12- مصطفى اليعقوبي: من قضايا تحقيق التراث، مجلة التاريخ العربي، عدد 13 المغرب 2000 .

13- إحسان عباس: مقدمة تحقيق "الروض المعطار في خبر الأقطار" لمحمد بن عبد المنعم الحميري، مؤسسة ناصر للثقافة، ط2، البلد 1980، ص ر.

14- عبد الله العمراني: مقدمة تحقيق "ثبت أبي جعفر أحمد بن علي البلوي الوادي آشي" دار الغرب الإسلامي، ط1 بيروت 1983، ص91.

15- شوقي ضيف: مقدمة تحقيق "المغرب في حلى المغرب" لابن سعيد الأندلسي، ج2 دار المعارف، ط3، القاهرة 1980، ص ب.

المنهج الإحصائي ودوره في فهم الظّاهرة اللّغوية

أ. صافية كســـاس
جامعة مولود معمري – تيزي وزو

غير خاف على المهتمين بقضايا اللغة والأدب أنّ الاشتغال في أي حقل من هذه الحقول خارج مدار «المنهج» هو نوع من الفوضى المعرفية، ولا شكّ أنّ كل ممارسة معرفية من هذا القبيل قد لا تكتفي بإفراغ التراث الخاص بأمّة من الأمم من محتواه الإبداعي الحقيقي، بل تعمل على تحويله إلى عقبة من شأنها أن تقف عائقا أمام كلّ نمو حضاري، وتطور معرفي، من هنا يكتسي المنهج في مجال اللغة والأدب قيمة كبيرة، إذ بفضل المنهج بنى فلاسفة الإغريق وعلماؤها أنساقاً معرفية ما تزال إلى يومنا هذا تستبد بأفكار المعاصرين وتثير إعجابهم، كما امتلك العرب خلال عصور حضارتهم الذهبية مفاتيح التفكير، والتحليل، والإبداع، وأنتجوا أنساقا فكرية وعلمية في مختلف المجالات، بحيث صارت منطلقا للتفكير والرؤية لبناة النهضة الحديثة، وبفضل المنهج أيضا ظهرت الثورات الثقافية في العصر الحديث في أوروبا والشرق والغرب على السواء؛ وهي قضية شغلت –ولا تزال– بال الباحثين الأكاديميين على مختلف مشاربهم واختصاصاتهم، فلا يكاد أي بحث جامعي في الوقت الراهن أن يخلوَ من الخضوع لمنهج معين على حسب تخصّص تلك الأبحاث الجامعيّة.

ويعد المنهج الإحصائي من بين أهمّ المناهج العلميّة التي أضفت الصبغة العلمية على الأبحاث اللغوية، فهو منهج يهتم بدراسة وتحليل وتشريح الظاهرة خاصة بعد أن أصبح الحاسوب متاحاً للجميع، حيث استطاعت الإحصائيات الحاسوبية أن تُخْرِج نتائج البحوث من حالة التخمين والارتجال، وسيادة التعبيرات المبهمة كالكثير

والقليل، والشائع والنادر، إلى حالة الإحصاء الرقمي الذي يتعامل مع الحقائق على أنّها قيم رقميّة دقيقة؛ فما مفهوم المنهج؟ وعلى أي أساس يتم اختيار المنهج لدراسة الظواهر اللغوية؟ وما مدى أهمّية وقيمة المناهج في إعداد البحوث العلمية بصفة عامة والمنهج الإحصائي بصفة خاصة؟ ما هي عوامل ظهوره؟ وما هي أنواعه؟ وما هي خصائصه؟ وهل يعتبر هذا المنهج وحده ضمن المناهج العلمية التي يعتمدها الباحثون لانجاز أبحاثهم من أجل الوصول إلى نتائج أكثر دقّة أم أنّ هذا المنهج أتى خادماً للدّراسات والمناهج اللغويّة السابقة؟ ما هي خطوات المنهج الإحصائي؟ وما هي أساليبه؟ وما هي المجالات التي يستخدم فيها؟

مفهوم المنهج: لقد وردت كلمة "منهج" في القرآن الكريم في قوله تعالى: ﴿**ولا تتّبع أهواءهم عما جاءك من الحق لكلّ جعلنا منكم شرعةً ومنهاجًا**﴾ (سورة المائدة، الآية 48).

لغة: أما إذا فتشنا عن اللفظة في التراث اللغوي العربي، وفي المعاجم اللغوية بالتحديد، فإننا نجد جل المعاجم تتفق في تحديد لفظة (منهج) من حيث الجانب اللغوي والدلالي، ونبدأ بأقدم مصدر وقفنا عليه وثق كلمة المنهج، وهو: أساس البلاغة للزمخشري (ت 539 هــ)، حيث جاء عنه: "(ن هــ ج) أخذ النهج والمنهج والمنهاج وطريق نهج، وطرق نهجة، ونهجت الطريق، بينته وانتهجته واستبنته، ونهج الطريق وأنهج، وأنهج: وضح، قال يزيد بن حذاق الشني: ولقد أضاء لك الطريق وأنهجت منه المسالك والهدى يعتدي[1]"؛ وأنهج الطريق: وضح واستبان، وصار نهجا واضحا بينا، و"النهج بتسكين الهاء هو الطريق المستقيم[2]" وقد عرف المعجم الوسيط المنهج بأنه "الخطة المرسومة واللفظة دلالتها محدثة ومنه مناهج الدراسة، ومناهج التعليم ونحوهما[3]"، **و**يقابله Méthode في اللغة الفرنسية. ومن خلال هذا التعريف اللغوي نلاحظ خلطا بين المنهج والمنهاج والمنهجية، لذا قرّرت الفصل بين حدود هذه المفاهيم.

اصطلاحا: يعني الطريقة أو الأسلوب، فالقصد من هذا المصطلح الطريق أو السبيل أو التقنية المستخدمة لعمل شيء محدد، أو هو العملية الإجرائية المتبعة للحصول على شيء ما أو موضوع ما.

وقد وظف المنهج على أنه "التيار أو المذهب أو المدرسة، وعلى الرغم من تعدد هذه المصطلحات فهدف المنهج وغايته واحدة، وهو الكشف عن الطريقة أو الأسلوب لتيار معين، أو مذهب معين، أو مدرسة معينة(4)"، أي: هو فن التنظيم السليم لسلسلة من الأفكار قصد الوصول إلى الحقيقة في العلم "إنه الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسة المشكلة لاكتشاف الحقيقة، أو الوصول لتحقيق الغاية المراد الوصول إليها(5)"، ويستعمل في كثير من الأحيان مرادفا للطريقة: Méthode، ومن هنا فإنّ كلمة المنهج "يمكن إرجاعها إلى طريقة تصوّر وتنظيم البحث،........ إنه يتدخل بطريقة أكثر أو أقل إلحاحا، بأكثر أو أقل دقة في كل مراحل البحث(6)" باعتباره نظاما تتداخل فيه مجموعة من المكونات والعوامل التي ترتبط بعضها ارتباطا عضويا في تتبع ظاهرة، أو استقصاء خبايا مشكلة ما لوصفها، أو لمعرفة حقيقتها، وأبعادها ليسهل التعرف على أسبابها وتفسير العلاقات التي تربط بين أجزائها، ومراحلها، وصلتها بغيرها من القضايا والهدف من وراء ذلك هو الوصول إلى نتائج محددة يمكن تطبيقها وتعميمها في شكل أحكام أو ضوابط وقوانين للإفادة منها فكرياً وفنياً.

أما **المنهاج:** فهو – بحسب ما جاء في كتاب المناهج اللغوية(7)– خطة عمل تتضمن الغايات والمقاصد والأهداف والمضامين والأنشطة التعليمية ثم طرائق التعليم وأساليب التقويم، أو سلسلة الوحدات الموضوعية بكيفية تجعل تعلم كل وحدة يمكن أن يتم انطلاقا من فعل واحد شريطة أن يكون المتعلم قد تحكم في القدرات الموصوفة في الوحدات السابقة، ومن هنا يقال منهج التدريس الذي هو: مجموعة من الأنشطة المخططة من أجل تكوين المتعلم يتضمن الأهداف والأدوات ومقررات المواد وغايات التربية وأنشطة التعليم والتعلم، وكذلك الكيفية التي سيتم بها تقويم

التعليم والتعلم، ويعول عليه في تصميم السياسة اللغوية في ميدان التربية باعتباره ينظر إلى الأطر الكبرى التي يدور ضمنها برنامج التدريس، فهو محتوى لا كيفية.

المنهجية: La méthodologie من المنهج[8]، وهي مجموع المناهج والتقنيات، والطرائق المستعملة في حقل من النشاطات التي توجه إلى إعداد البحث فنقول: منهجية التدريس، ونعني بها: مجموعة القواعد المتبعة أو الوسائل المستعملة لتحقيق غايات التدريس، كما يقال: إنه ممنهج، وهي صفة ترتبط بكل تخطيط معقلن، ينطلق من أهداف ليصمم ويبلور عمليات بلوغها وإجراءات تقويمها. وترتبط أكثر بما يضعه الباحث لبحثه من خطة واضحة المعالم يسير عليها في البحث حتى ينفّذها بدقة تامة. وتنفيذ المنهج هو إحدى العمليات الرئيسة للصناعة المنهجية.

تعريف المنهج الإحصائي: لتعريف المنهج الإحصائي لا بدّ من المرور أولا ببيان معنى كلمة "إحصاء" التي يفهمها أغلب الناس على أنها جمع المعلومات وعرضها في جداول ورسوم بيانية، وقد يفهمها طائفة قليلة من الناس في إطار حساب المتوسطات، والنسب المختلفة.

أما **في اللغة** العربية: فيعني العد الشامل.

و**اصطلاحا:** هو "العلم الذي يدرس كيفية جمع المعلومات من المجتمعات الإحصائية المختلفة سواء بالعد الشامل أو بالمعاينة، وكيفية تحويل هذه المعلومات إلى بيانات رقمية في جداول إحصائية بالإضافة إلى الأساليب المختلفة التي يمكن استخدامها لتحليل هذه البيانات تحليلاً رياضيًا لاستنتاج المقاييس المختلفة، وأخيرا كيفية تفسير النتائج التي نصل إليها باستخدام هذه الأساليب في التحليل، ثم توضيحها في تحرير نهائي عن موضوع الدراسة الذي أردنا دراسته باستخدام الطريقة الإحصائية[9]". ومن هنا فإنّ علم الإحصاء يُعنى بالأساليب الإحصائية التي يلجأ إليها الباحث سواء في العلوم الطبيعية أو الاجتماعية للتعرُّف على الحقائق الخاصة بالظواهر والمشاكل موضع البحث....

وبهذا يكون التعريف الاصطلاحي للمنهج الإحصائي على أنه: "فرع من الدارسات الرياضية التي تعتمد على جمع المعلومات والبيانات لمدونة معينة وتنظيمها، وتبويبها، وعرضها جدوليا أو بيانيا، تم تحليلها رياضيا، واستخلاص النتائج بشأنها والعمل على تفسيرها[10]، أي: هو يعني مجموعة من الأدوات في متناول الباحث، ويطلق عليها الطرائق الإحصائية المتَّبعة لتلخيص وتصنيف وتحليل البيانات العديدة، وإيجاد العلاقة بينها.

أما من الناحية الإجرائية: فيعرف المنهج الإحصائي بأنه: عبارة عن "مجموعة من الأساسيات المتنوعة المستعملة لجمع المعطيات الإحصائية وتحليلها رياضيا لعرض إظهار الاستدلالات العلمية التي قد تبدو في الغالب غير واضحة[11]" وهو بذالك "يعكس البحث العلمي في صورة رياضية بالأرقام والرسوم البيانية أي في صورة كمية[12]" بغية الوصول إلى نتائج أكثر دقة، ويقينية، وعلمية بخصوص الظاهرة المدروسة.

وفي الأخير يمكن القول بأن المنهج الإحصائي هو عبارة عن استخدام الطرائق الرقمية والرياضية في معالجة وتحليل البيانات، وإعطاء التفسيرات المنطقية المناسبة لها. وهو في صورته الحديثة أحد الدعامات الرئيسية التي تقوم عليها الطريقة العلمية للبحث في العلوم الاجتماعية والعلوم المتصلة بأي لون من ألوان الحياة.

الجذور التاريخية لعلم الإحصاء والمنهج الإحصائي: يعد المنهج الإحصائي من بين المناهج العلمية التي أضفت الصيغة العلمية على الأبحاث السياسية والاجتماعية والتي تهتم بدراسة وتحليل الظاهرة من الناحية الكمية، ويرجع ظهوره في ميدان العلوم الاجتماعية إلى التعاون السائد بين هذه العلوم والرياضيات في العهد الإغريقي، ولاسيما لدى الفيثاغورسيين الذين كانوا يستخدمون الإحصاء في أبحاثهم، إلاّ أنّ فكرة الإحصاء بمعنى الحصر والعد فكرة قديمة جدا ترجع إلى عصر بعيد في تاريخ الإنسانية، حيث جرى استخدامه في تدبير سياسة الدول عند

الفراعنة المصريين، حين قام بناة الأهرام بتنظيم مشروع البناء، كما كانوا يحصون السكان، والأراضي، والمنتجات من أجل بسط وتمكين النظام السياسي للدولة الفرعونية، من أجل التحكم والسيطرة على الموارد البشرية والمادية وتوجيهها لخدمة الحضارة المصرية، وتطويرها، وتوسيعها، والحفاظ على مقوماتها؛ وفي العصور الوسطى نجد أن الملوك ورؤساء القبائل قاموا بمثل هذه العملية ليتعرفوا على عدد ما لديهم من الرجال ومقدرتهم على الدفاع عن أوطانهم، أو مهاجمة الغير. ومن هنا فإنّ استخدام الإحصاء عند هؤلاء كان مقصورا على الأعمال الخاصة بشؤون الدولة كما يدل عليه ذلك الأصل اللغوي في الإنجليزية Statistics، وهو مشتق من كلمة "state" أي الدولة؛ ومعناه: مجموعة الحقائق الخاصة بشؤون الدولة.

ولفظ الإحصاء وارد بكثرة في التراث الإسلامي والعربي، ففي القرآن الكريم نجده وارداً في أكثر من موضع؛ ومثال ذلك قوله تعالى: {**وَأَحْصَى كُلَّ شَيْءٍ عَدَدًا**} [الجن/28]، وقوله: {**أَحْصَاهُ اللَّهُ وَنَسُوهُ وَاللَّهُ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ شَهِيدٌ**} [المجادلة/06]، وقوله كذلك جلّ وعلا: {**مَالِ هَذَا الْكِتَابِ لاَ يُغَادِرُ صَغِيرَةً وَلاَ كَبِيرَةً إِلاَّ أَحْصَاهَا**} [الكهف/49]، وقوله تعالى: {**وَإِن تَعُدُّوا نِعْمَةَ اللَّهِ لاَ تُحْصُوهَا**} [إبراهيم/34]. ومن هنا يمكن القول: إنّ التراث الإسلامي أصلٌ من أصول الفكر الإحصائي بمناهجه وطرائقه، سواء من حيث العدُّ أو القياس؛ ومن دلائل ذلك إسهامات علماء المسلمين في علوم الرياضيات، ومنهم البيروني في علوم الفلك والرياضيات، والتي كانت أساسا لعلم الإحصاء فيما بعد.

ولكن لا ننكر ما للحضارة الغربية من دور في تطوير علم الإحصاء وإرساء العديد من المعالجات والاستخدامات لهذا العلم في العديد من أوجه الحياة الإنسانية، وبدأ هذا الاتجاه على يد المؤرخ الدانماركي: Ankerson عام 1741م غير أن استعماله تعزز، وتجلت قيمته العلمية والعملية واضحة في أبحاث كل من: (أميل دور كهايم، وهال واكس) حول ظاهرة الانتحار، كما ساهمت دراسة كل من

(مونتير، وروسو) في تطور المنهج الإحصائي في ميدان العلوم الاجتماعية، وقد شمل هذا التطور جميع العلوم الأخرى: الإدارية، والسياسية والقانونية والاقتصادية، والنفسية، وغيرها من العلوم الأخرى، ويرجع سبب تطور استعماله في العلوم المختلفة إلى التطور التكنولوجي الهائل، وما نتج عنه من تطور في مجال الحاسبات الإلكترونية، والطرائق، والوسائل الإحصائية الأخرى، مثل النظام الإحصائي (SPSS,EXEL).

وهكذا أصبح علم الإحصاء لغة مشتركة وضرورية في كافة الفروع والتخصصات العلمية، لما يقدمه من تبسيط، وسهولة، ووضوح، وإدراك لأبعاد المتغيرات والظواهر المختلفة، وعلاقاتها المتنوعة، وتأثيراتها المباشرة وغير المباشرة على الإنسان، أمَّا علم الإحصاء الآن فهو علم مستقل له نظرياته وقواعده وله مناهج وتقنيات يعتمد عليها لحل الكثير من المشكلات الاجتماعية وغيرها ولما كان المنهج الإحصائي يستند في بُناه النظرية والمنهجية على النظريات الرياضية فقد استطاع أن يخطو خطى واسعة نحو الدقة والموضوعية والبناء العلمي، ومن هذا الارتباط ترتب ظهور علوم جديدة هي: علم الإحصاء الرياضي الميكانيكا الإحصائية، وعلم النفس الإحصائي، علم الحياة الإحصائي، وعلم الاقتصاد الإحصائي، والديمُغرافية الإحصائية...

أنواع المنهج الإحصائي: هنالك نوعان للمنهج الإحصائي:

أ- **المنهج الإحصائي الوصفي:** يركز على وصف وتلخيص الأرقام المجمعة حول موضوع معين وتفسيرها في صورة نتائج، حيث إنّ هنالك مفاهيم وأساليب متعددة لتلخيص البيانات ووصفها، وتحليلها حتى يسهل تفسيرها.

ب- المنهج الإحصائي الاستدلالي أو الاستقرائي: يعتمد هدا المنهج على اختيار عينة من مجتمع أكبر وتحليل وتفسير البيانات الرقمية المجمعة عنها، والوصول إلى تعميمات واستدلالات على ما هو أوسع وأكبر من المجتمع محل البحث.

خصائصه: للمنهج الإحصائي عدّة خصائص تتجلي في النقاط التالية:

1- يعتبر منهجا كميا يرتكز على الإحصاء، وبالتالي يساعد على تفسير الظواهر تفسيرا كميا.

2- يتميز بالنتائج الدّقيقة باعتماده اللغة الرياضية، مما يساعد علـــى التنبــؤ الدقيق في ميدان الظواهر المدروسة.

3- يعتبر وسيلة منطقية استقرائية تقوم بتحليل الظاهرة الاجتماعية انطلاقــا من جزئياتها وصولا إلى كلياتها، ويتجلي ذلك واضحا في طريقة سبر الآراء حيث يظهر التكامل المنهجي بين المنهج الإحصائي والاستقرائي(13).

4- يتميّز بالحكم الموضوعي على الظواهر المدروسة، لأنّ الأرقام هي التي تتكلم، وتبين طبيعة الظاهرة.

أهمية المنهج والمنهج الإحصائي في الدراسات العلمية والأكاديمية: إنّ المنهج هو الأساس الذي يقوم عليه البحث العلميّ، فهو كالبوصلة التي يعتمد عليها البحّار في توجيه سفينته، والوصول بها إلى الساحل، وبدونها يظلّ تائها في البحر ولا يهتدي إلى سُبُل النجاة. ومن هنا فإنه لا سبيل للباحث، أيًّا كان، أن يتناول ظاهرة أو قضية ما من غير أن يسير على هُدى أي منهج؛ لأنّ حاله هذه لن تختلف عن حال البحّار الذي يقود سفينته من غير بوصلة؛ "والتحكم في المنهج "ركن في المعرفة يوصل إلى الحقيقة التي يتطلبها البحث العلمي المعاصر...حيث إن أحسن ما يجنب الطالب السقوط في الأحكام التعسفية هو تسليحه بالمنهجية العلمية وبأدوات التحكم في استعمالها، وسبب تقدم الشعوب هو تحكمهم في المنهج واعتمادهم على الدقة والموضوعية(14)"، والمنهج بوصفه إطارا علميا يساعد على كشف جماليات النص، وفهم مكوناته، وأبعاده الدلالية، إذ هو: «طريقة في البحث توصلنا إلى نتائج مضمونة أو شبه مضمونة في أقصر وقت ممكن، كما أنه وسيلة تحصن الباحث من أن يتيه في دروب ملتوية من التفكير النظري(15)"، وهو بهذا المفهوم المفتاح الإجرائي الذي يساعدنا على كشف بواطن النصوص وحقائقها لأنه

ليس مجرد أداة منهجية فحسب، وإنما يختزل رؤية خاصة للعالم شارك في تفعيلها مجموعة الخلفيات السوسيوثقافية وغيرها التي أدت إلى ظهوره، وبالتالي فهو يساعدنا على رصد أبعاد النص الإبداعية؛ فمن الصعب على المرء أن ينجز مجموعة من الأعمال والمشاريع بدون أن يضع لنفسه خطة استراتيجية ممنهجة للوصول إلى الأهداف المنشودة.

وقد أدرك علماؤنا اللغويون أهمية المنهج منذ البداية، لهذا كان تركيزهم أثناء جمع اللغة قائماً على منهج علمي عملوا من خلاله على جمع المادة اللغوية من القبائل الأكثر فصاحة، وتركوا تلك القبائل التي تعرضت إلى الاختلاط اللغوي بسبب التحضر واختلاط الأجناس اللغوية، سمي فيما بعد بالمنهج المعياري، لان هدفهم أن يحافظوا على نمط لغويّ محدّد هو النمط القرآنيّ، وأن يضعوا اللغة في قواعد (معايير) جاهزة، لإتاحتها للمتعلمين العرب وغير العرب. وفي سبيل ذلك اتجه النحاة إلى وضع معيار زمانيّ، وآخر مكانيّ، تتحدّد في ضوئهما ملامح اللغة وقد حدّدوا الزمان بمائة وخمسين قبل الهجرة، ومائة وخمسين بعد الهجرة. أمّا المكان فقد اتخذوا لغة أهل نجد والحجاز معياراً للحكم على صحّة اللغة. ولقد نأى المعياريّون – من أجل ذلك – باللغة عن الفروق اللهجيّة بين القبائل، فأخذوا بالمؤتلف، وأقصوا المختلف، ثم بعدها أتى المنهج الوصفي الذي يرى "أنّ اللغة الحقيقيّة هي التي يستخدمها الناس فعلاً، لا اللغة التي يعتقد (البعض) أنّ على الناس أن يستخدموها[16]" وبالتالي فإنّ الوصفيّة تأخذ منحىً آخر، يتمثل في دراستها اللغة بصورتها المنطوقة، لا المكتوبة، وتهتمّ بدراسة الفروق اللهجيّة بوصفها أنساقاً لغويّة مستعملة في بيئاتها. وعلى غرار هذا المنهج، فإنّ المنهج التاريخيّ يدرس اللغة بوصفها ظاهرة متطورة عبر الزمان والمكان أملاً في تشكيل تصوّر عام حول ملامح التطوّر للغة عبر مراحلها الزمانيّة، والمنهج المقارن الذي يدرس الظاهرة اللغويّة في اللغات التي تنتمي إلى أرومة واحدة، كدراسة أسلوب الشرط في اللغات الساميّة، أو دراسة بنية الجملة الاسمية أو الفعليّة في اللغات الحامية أو

الهنديّة الأوروبيّة. أما هدف المنهج المقارن فهو تأصيليّ يسعى إلى رصد نقاط الالتقاء والتقاطع بين اللغات التي تنتمي إلى أسرة واحدة في سبيل تصنيف اللغات في أسر لغويّة، وملاحظة عمليّة التأثير والتأثّر في الأسرة الواحدة. والمنهج التقابليّ يهتمّ بالمقارنات اللغويّة بين اللغات التي لا يجمعها أصل واحد. وقد أسدت المناهج اللغويّة فوائد لا تحصى في خدمة اللغات، وما معجم (oxford) التاريخيّ إلا ثمرة من ثمار المنهج التاريخي في خدمة اللغة الانجليزيّة[17]"، فقد رُصِدت الألفاظ تاريخيّاً بُغية المحافظة على اللغة، وربط حاضرها بماضيها.

أمّا المنهج الإحصائي، فقد أتى خادماً للدراسات اللغويّة والمناهج اللغويّة السابقة، خاصة بعد أن أصبح الحاسوب متاحاً للجميع، حيث استطاعت الإحصاءات الحاسوبية أن تُخْرِج نتائج البحوث من حالة التخمين، والارتجال، وسيادة التعبيرات المبهمة كالكثير والقليل، والشائع والنادر، إلى حالة الإحصاء الرقميّ الذي يتعامل مع الحقائق على أنّها قيم رقميّة دقيقة؛ وقد بات من الميسور على الباحثين –بفضل الجهود الإحصائيّة– أن يرصدوا الظواهر اللغويّة بدقّة، سواء أكان ذلك في المفردات أم في التراكيب؟ وبفضل الدراسات الإحصائيّة تبددت كثير من المعلومات التي شاعت، وترسخت على أنّها حقائق، فعلى سبيل المثال أظهرت الدراسات الإحصائيّة – في باب الشرط – أنّ (إذا)، أو (لو) أشيع في الاستعمال من (إذ ما) أو (أيّان)، وهو أمر يخالف ما ورد في كتب النحو التي لا تذكر (إذا) و(لو) لأسباب تتعلق بالعامل النحويّ[18]، وفي دراسة قام بها إسماعيل أحمد العمايرة أثبت الفرز الإحصائي مثلاً "أنّ الفعل الماضي أكثر شيوعاً من المضارع المجزوم في جملة الشرط، حتى إن نسبة شيوعه في بعض النصوص– ككتاب الرسالة للإمام الشافعي، المجلد الأوّل– قد بلغت 100%[19]". ومن هنا ندرك عمليا قيمة العمل الإحصائي في فرز القواعد اللغويّة، عن طريق بناء جداول توضع فيها مثلا الكلمات المشتقة من أصل واحد، وبناء نسق لها، تظهر لنا الكلمات التي تتكرر مرات عديدة في نص ما، مما يوحي بعلاقة حميمة بمرات تكرارها، وحسب هذا

المنهج يتم الاستناد إلى نظرية الحقول الدلالية، ولكي نفهم معنى كلمة ما يجب أن نفهم مجموعة الكلمات المتصلة بها دلالياً، ثم دراسة العلاقة بين تلك المفردات في الحقل الواحد. ومن هنا فإنّ المنهج الإحصائي أحد الدعامات الرئيسية التي تقوم عليها الطريقة العلمية للبحث في العلوم الإنسانية وغيرها، وتظهر أهميته فيما يلي:

1- يعرفنا على عدد ونوعية الأفراد العاملين ومعدل الدخل الفردي، كما "تتمثل ميزة هذا المنهج في وجود الإحصائيات والمعلومات المبوبة، وتسجيل كامل العاملات السابقة التي يمكن مراجعتها عند الضرورة ثم التعرف على الأدلة والأسباب التي تستخلص من الإحصائيات المتوفرة، ويستعمل في دراسة عينة من العينات، حيث يحاول أن يحصي ظواهر مرتبطة بموضوع الدراسة وفقا لمقاييس متنوعة، وبذلك يمكن التعرف على المجموع الكلي للموضوع[20]".

2- يساعدنا الإحصاء على تقييم أيٍّ نوعٍ ممكن من الوصف للمعطيات التي نحصل عليها، وإذا كان الوصف الدقيق من أهداف العلم الذي يسعى إلى وصف الظواهر التي ندرسها، فإنّ الوصف الإحصائي أكثر دقة وأكثر صحَّة من الوصف اللفظي، والدقة والموضوعية من سمات العلم.

3- تدفعنا المناهج الإحصائية إلى التعوُّد على الدقة والتحديد في خطوات البحث وفي تفكيرنا، لأنّ المعاني والنتائج تصبح محدَّدة ومعرفة تعريفا كمِّيًّا.

4- تساعدنا الوسائل الإحصائية في تلخيص نتائج البحث بطريقة ذات معنى ودلالة، وبطريقة سهلة ومريحة، فالمعلومات المبعثرة التي يحصل عليها الباحث تظلُّ في حوزتها عديمة المعنى حتى تنالها مهارة الباحث الإحصائية.

5- يجعلنا الإحصاء نرى الأشياء واضحة ومنظَّمة، بل إنه ينشئ نظاما واضحا للأشياء والعلاقات بينها، ويساعدنا على رؤية النتيجة وفهمها من مجرد نظرة عابرة.

6- يساعدنا الإحصاء في استنتاج النتيجة العامة، ويخضع هذا الاستنتاج لقواعد ثابتة وقوانين رسمية ومقبولة من جميع العلماء والباحثين، بل إن الإحصاء

يساعدنا في معرفة مدى الثقة التي نعطيها لما نحصل عليه من النتائج، وإلى أي مدى يمكن تعميم ما نصل إليه.

7- يجعلنا نستطيع أن نتنبَّأ بحدوث ظواهر معيَّنة عن طريق الوسائل الإحصائية.

8- يُساعدنا الإحصاء على معرفة علل وأسباب بعض الظواهر، وذلك عن طريق ضبط العوامل والمتغيِّرات، ومعرفة أثر كل عامل على حدة.

وما يمكن استنتاجه من خلال أهمية هذا المنهج أنّه يستعمل في عديد من المجالات، منها: العلوم القانونية، والاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية، والإدارية والنفسية وغيرها من العلوم الدقيقة لظواهرها المختلفة، حيث أصبح المنهج الإحصائي المنهج الذي يعتمد عليه من قبل الباحثين في مختلف الميادين العلمية وفي إعداد دراساتهم، وتحليل ظواهرهم، فهل يمكن اعتماده وحده في الدراسات اللغوية؟ أم أنّ اعتماده في دراسة اللغة غير كاف، ويتطلب الاستعانة ببقية المناهج الأخرى حتى تستوي الدراسة؟

اتّحاد المناهج: إنّ الخطوة الأولى التي يجب على الباحث اللغوي أن يكون على علم بها هي أن يكون على إلمام تام بمختلف المناهج التي يمكن تطبيقها في المجال اللغوي، بمعرفة خصائصها وطرائقها، ومعاييرها، وكيفية استغلالها في انجاز الأبحاث الأكاديمية، حيث تلعب المناهج اللغويّة دوراً مهمّاً في كشف ملامح الظاهرة اللغويّة، وهي سلاح الباحث في بحثه عن الحقيقة. وللباحث أن يتخيّر منها ما يشاء فهي تؤدّي الغرض من جانب، ومن جانب آخر تصوّر المشهد من زاوية. ولكنّ سير الباحث على منهج ما، لا يعني بالضرورة أن لا يستعين بالمناهج الأخرى، -مهما كان هذا المنهج- بل إنّ ما يعزز نتائج البحث، ويجعلها أكثر دقة وموضوعيّة هو الاستعانة بكلّ إمكانات المناهج، وتسخيرها في رصد الظاهرة اللغويّة من جوانبها كلّها، لأنه "لا يوجد منهج شامل كامل يكتفي بنفسه، وإن الخلط يأتي من التداخل بين الهدف والوسيلة، ومختلف الإجراءات التي يعرفها كل موضوع أثناء التحليل[21]"

والمنهج الإحصائي له أهمية كبيرة في وصولنا إلى نتائج أكثر دقّة، ولكن حتى نحلل تلك النتائج نحتاج إلى منهج آخر كالمنهج الوصفي التحليلي –على سبيل المثال لا الحصر– وهكذا فإنّ كل موضوع يحتاج إلى نوع معين من المناهج العلمية الملائمة له. ومن هنا فإنّ الظاهرة اللغويّة تبدو كالمكعب –كما يصوّرها إسماعيل عمايرة– "لا يكفي لوصفها أن يسلّط عليها الضوء من نور مصباح واحد يضيء سطحاً واحداً من مساحاتها، وتختفي عندئذٍ أسطحها الأخرى، ولذا كان أدعى في محاولة الإحاطة بحقيقتها أن تسلّط على أبعادها أضواء المناهج المتعدّدة وبمقدار الحاجة إلى ذلك[22]" وبالتالي فالمناهج تكمل بعضها البعض، وينتج عنها في معظم الأحيان حقائق جديدة لم نكن نعرفها، أي: بفضل استعمالنا لمختلف الأساليب العلمية، والمناهج المتعددة قد نصل إلى اكتشاف ظواهر لم تخطر على البال.

وما تجدر الإشارة إليه هنا هو أنه ينبغي لمن أراد أن يسير على منهج ما أن يكون متمكناً منه وعلى بصيرة بخطواته وأدواته؛ إذ إنّ لكلّ منهج فلسفته، وأدواته ومنهجيته في التعاطي مع أيّة ظاهرة؛ فالمنهج المعياري يختلف في خطواته وأدواته وفلسفته، عن المنهج الوصفي، والمنهج الوصفي – كذلك – يختلف في خطواته وأدواته، وفلسفته عن المنهج التاريخيّ، ونحو ذلك يمكن أن يقال في سائر المناهج لأنّ معرفة الشيء فرع من تصوره، ومتى غاب تصور المرء للشيء غابت إمكانية تعامله معه، أو تعامله به، ومن هنا تظهر أهمية المنهج في معالجة القضايا التي نواجهها في حياتنا لأن الوصول إلى النتائج الحاسمة، والموضوعية لا يتأتى إلا باتخاذ المنهج المناسب سبيلاً إلى الدراسة، وكلما وفِّقْنا في اختيار المنهج المناسب كانت النتائج المرصودة أكثر إقناعاً، ولا يعنينا أن تكون المناهج اللغويّة وغير اللغويّة بضاعة غربيّة، طالما تُعيننا في فهم اللغة، واكتشاف أسرارها ومعالمها، ولا تمسّ ثوابتنا الفكريّة والعقديّة، "فالحكمة ضالّة المؤمن، أنّى وجدها فهو أحقّ بها".

قائمة المصادر والمراجع:

المعاجم:

1- ابن منظور، لسان العرب، ط 1. بيروت: 1988، دار إحياء التراث العربي.

2- مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، ط2. مصر: 1973، دار المعارف بمصر.

المراجع:

1- إسماعيل عمايرة، المستشرقون والمناهج اللغويّة. محاضرات في المدارس اللسانية، 2010، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

2- الزمخشري، أساس البلاغة، تح: أحمد عبد الرحيم محمود، بيروت، دار المعرفة.

3- أمجد إبراهيم سعادة وآخرون، الإحصاء والاحتمالات في التطبيقات الهندسية 2005، دار الفجر للنشر والتوزيع.

4- حسين عبد الحميد أحمد رشوان، العلم والبحث العلمي -دراسة في مناهج العلوم الطبيعة- الإسكندرية: 2004.

5- حلام الجيلالي، المناهج النقدية المعاصرة، 2004.

6- صالح بلعيد، في المناهج اللغوية وإعداد الأبحاث، الجزائر: 2005، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع.

7- عبد القادر حليمي، مدخل إلى الإحصاء، الجزائر: 1994، ديوان المطبوعات الجامعية.

8- عبد المجيد علي عابدين، مزالق في طريق البحث اللغوي والأدبي وتوثيق النصوص، بيروت، دار النهضة العربية.

9- عبد الناصر جندلي، تقنيات ومناهج البحث في العلوم السياسية والاجتماعية الجزائر: 2005 ديوان المطبوعات الجامعية.

10- مـــوريس أنجـــرس، Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines تر: بوزيد صـــحراوي وآخـــرين، الجزائـــر: 2004 دار القصبة للنشر.

11- نور الهدى لوشن، مباحث في علم اللغـــة ومنـــاهج البحـــث اللغـــوي الإسكندرية 2000، المكتبة الجامعية.

مواقع الانترنت:

1- إســـماعيل أحمـــد العمـــايرة، تطلعـــات مـــستقبلية فـــي تعلـــيم العربيةwww.isesco.org.

الهوامش:

1- ينظر: الزمخشري، أساس البلاغة، تح: أحمد عبد الرحيم محمود، بيروت، دار المعرفة.

2- ابن منظور، لسان العرب، ط 1. بيروت: 1988، دار إحياء التراث العربي، مادة نهج.

3-مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، ط2. مصر: 1973، دار المعارف بمصر، مادة نهج.

4- نور الهدى لوشن، مباحث في علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، الإسكندرية 2000 المكتبة الجامعية، ص 285.

5- عبد المجيد علي عابدين، مزالق في طريق البحث اللغوي والأدبي وتوثيق النصوص، بيروت دار النهضة العربية ص 44.

6- موريس أنجرس، Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines، تر: بوزيد صحراوي وآخرون، الجزائر: 2004، دار القصبة للنشر، ص 99.

7- صالح بلعيد، في المناهج اللغوية وإعداد الأبحاث، الجزائر: 2005، دار هومة، ص 14/13.

8- نفسه، ص 16.

9- أمجد إبراهيم سعادة وآخرون، الإحصاء والاحتمالات في التطبيقات الهندسية 2005 دار الفجر للنشر والتوزيع ص 14.

10- عبد الناصر جندلي، تقنيات ومناهج البحث في العلوم السياسية والاجتماعية الجزائر: 2005، ديوان المطبوعات الجامعية، ص 213.

11- عبد القادر حليمي، مدخل إلى الإحصاء، الجزائر: 1994، ديوان المطبوعات الجامعية، ص 24.

12- حسين عبد الحميد أحمد رشوان، العلم والبحث العلمي -دراسة في مناهج العلوم الطبيعة- الإسكندرية: 2004، ص 170.

13- عبد الناصر جندلي، تقنيات ومناهج البحث في العلوم السياسية والاجتماعية، الجزائر: 2005، ديوان المطبوعات الجامعية، ص 2.

14- صالح بلعيد، في المناهج اللغوية وإعداد الأبحاث، ص 9.

15- حلام الجيلالي، المناهج النقدية المعاصرة، 2004، ص02.

16- إسماعيل عمايرة، المستشرقون والمناهج اللغويّة، ص 97.

17- إسماعيل عمايرة: محاضرات في المدارس اللسانية، 2010، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

18- إسماعيل عمايرة، المستشرقون والمناهج اللغويّة، ص154

19- إسماعيل أحمد العمايرة، تطلعات مستقبلية في تعليم العربية، www.isesco.org.

20- صالح بلعيد، في المناهج اللغوية وإعداد الأبحاث، ص 71.

21- صالح بلعيد، في المناهج اللغوية وإعداد الأبحاث، ص 13.

22- إسماعيل عمايرة، المستشرقون والمناهج اللغويّة، ص14.

منهج البحث اللّغوي بين التراث والمناهج اللغوية الحديثة.

أ. نصيرة زيد المال
جامعة تيزي وزو

***مقدمة:** إنّ البحث اللغوي وفق المناهج الحديثة من الأمور التي تشغل أفكار المعنيين بالدراسات اللغوية، سواء العربية منها أو غيرها، وقد شهدت السنوات الأخيرة نهوضا بهذا المنحى المنهجي، وألفت كتب ودراسات في العربية تناولت قضايا مهمة متعددة الجوانب من الأصول النحوية واللغوية، وقارنتها بما استجد من أفكار وآراء، معظمها مجتلب من الدراسات الغربية فيما أطلق عليه "**علم اللغة الحديث**" و"**اللغويات المعاصرة**" في أوربا وأمريكا.

وكان من شأن عالمنا العربي أن يجد منافع في مثل هذه البحوث، وتطبيق ما تضمنته من تفسير وتحليل وتعليل على لغته وأفاد منها على المستوى النظري والتطبيق العملي للنماذج والأمثلة.

وافترق المعنيون من العلماء والباحثين العرب كأقرانهم الغربيين بين شتى المذاهب والمناهج؛ فمنهم وصفيون تركيبيون ومنهم معنيون بعلم اللغة التاريخي ومنهم من فضل أقرب المناهج ظهورا، وهو المدرسة التحويلية التوليدية، ووجد فيها ضالته، وكان من نتاج ذلك كلّه، أن أثرت الدراسات العربية في قضايا اللغة على الرغم من تفاوت المناهج وفهمها واضطراب المصطلحات واستخدامها وأهمية البحث في التراث اللغوي العربي ومقارنته بالمناهج اللغوية الحديثة، تكمن أيضا في الكشف عن بعض الأسس والأفكار لهذه المناهج في تاريخ العربية ودراساتها القديمة.

وإنّ ما نعنيه بالتراث اللغوي العربي هو كل هذا الركام المعرفي المتناثر في تاريخ الفكر العربي، والذي وجد من أجل خدمة النص القرآني، ونحن لا نستطيع معرفة النظرية اللغوية العربية بأبعادها الكاملة إلاّ إذا أعدنا تركيب هـذا الفكر اللغوي العربي المتناثر بعد سبر دقيق وعميق، لكل ما قاله العرب حول المسألة اللغوية.

ومن المعلوم أنّ القدماء قد وضعوا اللبنات الأولى في بناء هيكل الـصرح اللغوي الذي مرّ بأطوار متعددة إلى أن بلغ ما بلغه بإضافات العلماء ومعالجـاتهم تباعا، على مختلف المستويات الصوتية والصرفية والتركيبيـة والدلاليـة، تلـك المعالجات والطروحات التي كادت تطابق من بعض النواحي مـا بلغـه الـدرس اللغوي الحديث بعد ذلك التطور الذي شمل ميادين الحياة كافة؛ وقبل أن نلج عمق الموضوع بالبحث والدراسة، وعما يتميز به البحث الوصفي والمقارن، وما قـدماه ويقدمانه من خدمة للبحث اللغوي، يجدر بنا أن نقدم تعريفا لغويا واصطلاحيا عن تأسيس لفظة المنهج.

1- مفهوم المنهج: وردت كلمة منهج أو (المنهج) في القرآن الكريم: ﴿**وَلاَ تتبع أَهْوَاءَهُمْ عَمَّا جَاءَكَ منَ الحَقّ لكل جَعَلْنَا منْكُم شَرعة ومنْهَاجًا**﴾ (المائدة: 48).

أمّا إذا فتشنا عن اللفظة المذكورة (منهج) في التراث اللغوي العربي، وفـي المعاجم اللغوية بالتحديد، فإننا نجد جل المعاجم تتفق في تحديد لفظة (منهج) مـن حيث الجانب اللغوي والدلالي، ونبدأ بأقدم مصدر وقفنا عليه وثق كلمـة المـنهج هو: أساس البلاغة للزمخشري (ت 539 هـ) جاء عنه: "(ن هـ ج) أخذ الـنهج والمنهج والمنهاج وطريق نهج، وطرق نهجة، ونهجت الطريق بينتـه، وانتهجتـه واستبنته، ونهج الطريق وأنهج، وأنهج: وضح قال يزيد بن حذاق الـشني: ولقـد أضاء لك الطريق وأنهجت منه المسالك والهدى يعتدي[1]".

وأنهج الطريق: "وضح واستبان، وصار نهجا واضحا بينا، والنهج بتسكين الهاء هو الطريق المستقيم [2]" وقد عرف المعجم الوسيط المنهج بأنه "الخطة المرسومة، واللفظة دلالتها محدثة، ومنه مناهج الدراسة ومناهج التعليم ونحوهما[3]"

المنهج اصطلاحا: ويعني الطريقة أو الأسلوب، وفي اللغة الأجنبية الفرنسية هو (méthode) فالقصد من هذا المصطلح الطريق أو السبيل أو التقنية المستخدمة لعمل شيء محدد، أو هو العملية الإجرائية المتبعة للحصول على شيء "ما" أو موضوع "ما".

وقد وظّف المنهج على أنه التيار أو المذهب أو المدرسة، وعلى الرغم من تعدد هذه المصطلحات، فهدف المنهج وغايته واحدة، هو الكشف عن الطريقة أو الأسلوب لتيار معين أو مذهب معين أو مدرسة معينة.

وخلاصة القول: فإن المنهج هو الطريقة الخاصة التي تصلح لكل علم على حدة، بل لكل موضوع من موضوعات هذا العلم، ويعني مجموعة القواعد العامة التي يتم وضعها بقصد الوصول إلى الحقيقة في العلم، إنه الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسة المشكلة لاكتشاف الحقيقة، أو الوصول لتحقيق الغاية المراد الوصول إليها.

والمناهج أو المذاهب أو المدارس عديدة متعددة وسنقف على أهمها بالدراسة، وعلى ما قدمته من خدمات للبحث الأكاديمي الحديث والمعاصر ولا سيما في الجانب اللغوي.

2- دراسة في مناهج البحث اللغوي: سنحاول في هذه النقطة تحديد بعض المعالم والأصول في المناهج اللغوية المحدثة، وتوضيح مدى الاستفادة من الدرس اللغوي القديم في بيان أوجه الشبه بين الأفكار والطرق التي كانت المدرسة القديمة تستعملها في تصورها للبحث اللغوي، وبين المناهج الحديثة "التي يعتقد بأنها تصورات غربية محضة وهي لا شك كذلك في أساليبها العامة ومصطلحاتها

المتخصصة[4]" ولكننا نجد تصورات مماثلة أو مشابهة بعـض الـشيء للمنـاهج الحديثة في الدراسات العربية القديمة.

أ- المنهج المقارن:

* **المنهج المقارن:** يعد هذا المنهج أقدم المناهج اللغوية الحديثة، وبـه بـدأ البحث اللغوي عصر ازدهاره في أواخر القرن الثامن عشر، وطوال القرن التاسع عشر "ويستخدم هذا المنهج عند الموازنة أو المقارنة بين الظـواهر اللغويـة، أو المتغيرات في الظاهرة مجال البحث، ومن خلاله يمكن اسـتنتاج أوجـه التـشابه والاختلاف، وكذلك التغاير المتلازم في الحدوث والأسباب كلما كانت هناك أسـس منطقية للمقارنة[5]" وهو يتناول بالدراسة المقارنة عدة لغات تنتمي إلى أسرة لغوية واحدة معتمدا في ذلك على تصنيف اللغات واللهجات المختلفة إلى أسرات لغويـة على أنّ القرابة بين هذه اللغات لم تكن معروفة بشكل دقيق قبـل اكتـشاف اللغـة السنسكريتية، التي قورنت باليونانية واللاتينية فاتضح بعد المقارنة وجـود صـلة قرابة بين هذه اللغات التي رأى الباحثون اللغويون أنها انحدرت من أصل واحـد وذلك بفضل ما انتبهوا إليه من ملاحظة أوجه التشابه بين لغات الأسـرة الواحـدة سواء أكان في مجال الأصوات، أم بناء الكلمة، أم بناء الجملة.

وقد ظل المنهج المقارن في القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين هـو السمة المميزة للبحث اللغوي، حتى جاء اللغوي السويسري "دي سوسـير" وأثبـت بنظريته إمكان بحث اللغة الواحدة من كل جوانبها الصوتية والـصرفية والنحويـة والدلالية مخالفا بذلك ما كان سائدا آنذاك؛ إذ لم يكن هناك تصور واضح لإمكـان بحث اللغة الواحدة بحثا علميا دقيقا.

* **المنهج المقارن: عوامل ظهور المنهج المقارن أو أسباب ظهـوره:** لعل أسباب ظهور المنهج المقارن قد تعود إلى نشاط البحث اللغوي الذي عرفته أوربـا بالخصوص في القرن الثامن عشر والتاسع عشر وما بعدهما، ومن جملة مـا تـم تحقيقه في ظل الأبحاث اللغوية في خـلال الفتـرة المـذكورة اكتـشاف اللغـة

السنسكريتية على يد السير وليم جونز (Sir William Jones) " الذي كان قاضيا في المحكمة العليا بالبنغال في سنة (1786 م) وهو الذي مهد الطريق لتأسيس المنهج المقارن[6]" عند قيامه بدراسة رائعة من نوعها، تمت هذه الدراسة على اللغات الهندو أوربية، وقدم على إثر هذه الدراسة خلاصة نتائج ما توصل إليه في بحثه المقارن قال: "إن اللغة السنسكريتية مهما كان قدمها بنية رائعة أكمل من الإغريقية وأغنى من اللاتينية، وهي تنمّ عن ثقافة أرقى من ثقافة هاتين اللغتين لكنها مع ذلك تتصل بهما بصلة وثيقة من القرابة سواء من ناحية جذور الأفعال، أم من ناحية الصيغ النحوية، حتى لا يمكننا أن نعزو هذه القرابة إلى مجرد الصدفة. ولا يسع أي لغوي بعد تصفحه هذه اللغات الثلاث إلا أن يعترف بأنها تتفرع من أصل مشترك زال من الوجود[7]" النص لا يحتاج إلى تعليق؛ لأنه صوّر أحسن تصوير لما يربط اللغة السنسكريتية من روابط مشتركة بذات الأصل الواحد، وما تميزت به أو انفردت به اللغة الهندية من خصائص فردية عن أخواتها مثل اللاتينية، والإغريقية وغيرهما.

من هنا اتفقت أراء الباحثين اللغويين على أن المنهج المقارن هو أقدم المناهج المعروفة لدينا اليوم، وعلى أساس هذا المنهج تم تقسيم وتحديد الفصائل اللغوية ضمن الدرس الفونولوجي.

*** ميدان المنهج المقارن:**

– إن علم اللغة المقارن أقدم مناهج البحث اللغوي كما يؤرخ له الباحثون به بدأ البحث اللغوي عصر ازدهاره في النصف الثاني من القرن الثامن عشر والقرن التاسع عشر للميلاد، فهو منهج يطبق على مجموعات لغوية معينة من اللغات.

– إنه يطبق على لغتين أو عدة لغات منتسبة إلى أصل واحد بعيد، ثم خضعت في تاريخها الطويل لتطورات منفصلة، وعندما يقف اللغوي على جمع

السمات (الخصائص) المشتركة بين أمثال هذه المجموعة من اللغات يتمكن من أن ينشئ النحو المقارن لهذه المجموعة.

- المنهج المقارن يهيئ السبيل لتصنيف اللغات بحسب خصائصها وتجميعها في عائلات، ومستوى هذه المقارنة هو الجانب الفيزيولوجي والنحوي والدلالي بفضل هذا المنهج تقدم البحث اللغوي شيئا فشيئا، فقورنت اللغات الأوربية المختلفة واللغات الإيرانية، واللغات الهندية، وثبت بهذه المقارنات أنّ كثيرا من اللغات تحمل أوجه شبه البنية والمعجم، وبذلك اتضحت معالم أسرة لغوية كبيرة تضم لغات كثيرة في الهند وإيران وأوربا، وأطلق الباحثون على هذه الأسرة اللغوية اسم اللغات الهندية الأوربية. ويسميها الباحثون الألمان أسرة اللغات الهندية الجرمانية.

- قام الباحثون في اللغات السامية - أيضا - بتطبيق المنهج المقارن الذي يبحث مجموعة اللغات العربية والعبرية والآرامية والأكادية والعربية الجنوبية والحبشية.

- ازدهر البحث اللغوي المقارن خلال القرن التاسع عشر، وبحث في اللغة السامية من حيث الصوت وبناء الكلمة، وبناء الجملة الخبرية والفعلية والاسمية، وتناول علم الدلالة وما يتعلق بتاريخ الكلمات وتأصيلها.

- كان للمنهج المقارن دور في دراسة اللغات السامية في فترة كانت الكشوف الأثرية قد ظهرت إلى الوجود مكتوبة على النقوش، وهي اللغات الأكادية في العراق، والعربية الجنوبية في اليمن، والفينيقية في منطقة ساحل الشام، وأضيف إلى اللغات السامية في القرن العشرين اللغة الأوجاريتية التي اكتشفت في ساحل الشام بالقرب من مدينة رأس شمرا سنة 1926 م.

- يتناول المنهج المقارن المجالات المذكورة لعلم اللغة، فيبحث في الناحية الصوتية للأصوات الموجودة في هذه اللغات المنتمية إلى أسرة لغوية واحدة محاولا التوصل إلى قواعد مطردة تفسر التغيرات الصوتية التي طرأت على مدى الزمن، فانقسمت اللغة الواحدة إلى لهجات ولغات كثيرة، انقسمت بدورها إلى

اللغات أخرى، وقد اتضح في إطار البحث اللغوي الصوتي المقارن أنّ مجموعة من الأصوات مستمرة دون تغيير يذكر، وعلى العكس من هذا، فهناك أصوات خضعت لتغيرات بعيدة المدى منها صوت الضاد الذي اختفى بمضي الوقت من كل اللغات السامية باستثناء اللغة العربية، وكل هذه البحوث هي في مجال الأصوات وتعد بمنهج مقارن.

– يتناول المنهج المقارن بناء الكلمة وكل ما يتعلق بالأوزان، والسوابق واللواحق ووظائفها المختلفة، فدراسة الضمائر في اللغات السامية تعد من الدراسات التي أولاها علم الصرف المقارن عنايته؛ لأنها تخص بنية الكلمة فهي تتم بمنهج مقارن، وكذلك أبنية الأفعال في اللغات السامية، واسم الفاعل في اللغات السامية، أو المصدر في اللغات السامية، فكل هذه الدراسات تدخل تحت ما يسمى بعلم الصرف المقارن للغات السامية.

– يعد المنهج المقارن في بناء الجملة مجالا ثالثا من مجالات البحث في علم اللغة المقارن، إن دراسة الجملة سواء أكانت فعلية أم اسمية في اللغات السامية فهي مناط البحث بالنسبة للمنهج المقارن.

– يبحث المنهج المقارن في اللغات السامية وبخاصة في الكلمات وتأصيلها وغايته في هذه الدراسة التنقيب عن الكلمات المشتركة في المعنى أو المختلفة، وما طرأ عليها من تغيير دلالي. كما يهدف إلى تأصيل المواد اللغوية في المعاجم وردها إلى أصولها السامية إن وجدت.

*** هل عرف العرب المنهج المقارن في دراساتهم التراثية؟**

إن وجود المناهج اللغوية من حيث التأسيس حديثة العهد، لم يمرَّ على قيامها أكثر من قرنين، واعتمادها طريقا أو منهاجا يلتزم به كل باحث مهما كان، ومهما تنوعت إنتاجات وإبداعات هؤلاء الباحثين على اختلاف تخصصاتهم.

وعلى الرغم من حداثة خصائص المنهج المقارن وشروطه ومميزاته؛ غير أن العرب لم يشيروا إلى ذكر لفظة هذا المصطلح، ولا إلى أهميته في الدراسات

اللغوية أيام ازدهار نهضتهم الفكرية، حالهم في ذلك حال الأمم المجاورة لهم مثل الفرس أو الهند أو اليونان أو غيرهم، لكن آثار وجود بعض بصمات المنهج المقارن حاضرة في دراساتهم، وذلك من خلال ما استدل به الباحثون اللغويون العرب المعاصرون، ولنأخذ نصا في الموضوع، قال سليمان ياقوت: "ولم يكن جميع القدامى من اللغويين العرب على جهل باللغات السامية، بل كان بعضهم يعرف العلاقة بين العربية وبعض هذه اللغات، وإن لم تثمر هذه المعرفة عندهم في الدرس اللغوي ومقارنة العربية باللغات السامية، فقد ورد في كتاب (العين) للخليل بن أحمد قوله: "وكنعان بن سام بن نوح، ينسب إليه الكنعانيون وكانوا يتكلمون بلغة تضارع العربية"[8] النص يفصح بأن اللغويين العرب كانوا على دراية باللغات السامية أخوات العربية في وقت مبكر، والدليل على ذلك ما جاء على لسان الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت 175 هـ) حين ضارع لغة العرب بلغة الكنعانيين فهذه الدراسة أساسها هو المنهج المقارن بمفهومه العلمي؛ لأن معرفة العلاقة بين اللغتين المذكورتين أو نفي الصلة بينهما لا يقوم بها إلا عالم أو عارف بلغتين متضلع فيهما.

وواصل سليمان ياقوت جملة من الاستشهادات التي ثبتت ملامح وجود المنهج المقارن في الدراسات التراثية العربية، كالتي جاءت على يدي أبي عبيد القاسم بن سلام الجمحي (ت 231 هـ) عندما تعرض إلى أداة التعريف في اللغة السريانية، واللغة العربية والرموز الإعرابية.

قلنا هناك بصمات للمنهج المقارن في الدراسات اللغوية العربية القديمة وهذا ما نقف عليه عند صاحب الإيضاح في علل النحو، قال: "الكلام اسم وفعل وحرف جاء لمعنى فقال قائلون: إنما قصد الكلام العربي دون غيره، وقال آخرون بل أراد الكلم العربي كله والعجمي"(9)إنّ المتمعن في النص قد يعي كل الوعي أن العرب عندما تعرضوا لدراسة لغتهم في كل سياقاتها كانوا يميزون اللفظة العربية من غير العربية، هذه الأحكام والاستنتاجات هي من خصائص دراسات المنهج المقارن.

وما يثبت وجود أدلة على أنّ المنهج المقارن تواجد في الدراسات العربية القديمة ما تناوله ابن دريد في جمهرته (كتابه) يشير إلى ما اختصت به الأصوات العربية دون سائر الخلق صوتا الحاء والظاء "وزعم آخرون أن الحاء في السريانية والعبرانية والحبشية كثيرة وأما الظاء فهي مقصورة على لغة العرب وحدها، ومنها ستة أحرف للعرب، ولقليل من المعجم وهن العين والصاد والضاد والقاف والطاء والثاء، وما سوى ذلك فللخلق كلهم من العرب والعجم إلا الهمزة[10]".

كما توصل ابن حزم الأندلسي (ت 456 هـ) إلى وجود علاقة القرابة بين العربية والعبرية والسريانية، وبخاصة فيما يتعلق باللفظ، ثم أدرك أبو حيان الأندلسي صاحب البحر المحيط (ت 754 هـ) العلاقة الموجودة بين الحبشية والعربية، وألف فيهما تأليفا مستقلا في البحر المحيط.

قال: "وقد تكلمت عن كيفية نسبة الحبش في كتابنا المترجم عن هذه اللغة المسمى بـ (جلاء الغبش عن لسان الحبش)[11]" وهذا دليل آخر على أنّ علماء العرب القدامى قد تناولوا في دراستهم وأبحاثهم المنهج المقارن دون أن يعرّفوا أو يعرفوا أسس وخصائص هذا المنهج.

وهذا ما يثبت أنّ العرب لم تكن دراساتهم دراسة عقيمة متحجرة غامضة بل مروا في أبحاثهم وتعليمهم ودراساتهم مثل بقية الأمم والشعوب التي سبقتهم.

ب- المنهج الوصفي: كان النحو القديم – وهو مصطلح يماثله النحو التقليدي Traditoinal grammar – قد ساد ردحا من الزمن أعمال وأفكار الأوربيين اللغوية "وهو نحو مستمد أساسا من أفكار أرسطو عن طبيعة اللغة اليونانية وعلم المنطق[12]" ومزيج من آراء أفلاطون، ونظريات الرواقيين عن أجزاء الكلام، وأفكار عن طبيعة المعنى، وقد انتشرت في فترات من القرون الوسطى "فرضيات" عن علاقة اللغة بالعقل كانت شائعة بين فلاسفة القرن السابع عشر.

ثم ظهرت في أوربا بوادر المنهج الوصفي الذي أرسى أساسه دو سوسور يعود إليه الفضل في بيان هذا المنهج، وإظهار منافعه في الدرس اللغوي، فهو يعنى بوصف اللغة من حيث هي تنظيم قائم بذاته؛ ويمكن أن ندرك من خلال المفاهيم التي أرساها وثبت أركانها أنّ البنوية تقوم أساسا على تحليل عناصر اللغة بالاستعانة بالعناصر الأخرى التي تشتمل عليها تلك اللغة؛ حيث يقوم الباحث بوصف العناصر الصوتية محاولا من خلالها الوصول إلى تكوين الوحدات المورفولوجية لتكون بدورها العبارات فالجمل؛ فالمنهج البنوي ينظر إلى اللغة على أنها مؤسسة جماعية تفرض نفسها على الأفراد وتُتنَاقل بطريقة جبرية من جيل إلى جيل آخر" منذ أن كان الناس تستشف أشكالها من أشكال سابقة تنحدر هي نفسها من أشكال أكثر بدائية وهلم جرا، دون توقف من أصل وحيد، أو أصول أولية متعددة من جهة أخرى تدل كل كلمة على مفهوم يشكل معناها[13]" وإذا كانت البنية وتحليلها هي هدف علم اللغة البنوي، فقد كانت أيضا هدف النحاة وعلماء اللغة في التراث العربي فكتاب سيبويه يشتمل على عناصر بنوية، كما أنّ نحاة العربية الأوائل مثل الخليل وسيبويه قد ميزوا بين مستويين من مستويات الدراسة النحوية:

المستوى الأول: ويتمثل في رصد الأداء وتتبعه وتمثله القواعد المجردة التي يغلب عليها الطابع التعلمي.

– **المستوى الثاني:** ويتمثل في علاقة المبنى بالمعنى وتمثله العلاقات التركيبية المختلفة بين الكلمات داخل الجملة، أو بين الجمل وبعضها، فلقد أدرك النحاة العرب بحق العلاقة بين المبنى والمعنى، والمبنى عندهم يبدأ من أصغر الوحدات متمثلا في الأصوات والحروف، في حين تمثل الجملة أكبر الوحدات بناء.

وللمنهج الوصفي أسس عامة تتوزعها أفكار تنظيمية للمنهج، وقواعد عملية في التحليل منها: أنّ الوصف لأيّ لغة ينبغي أن يبدأ من الصورة المنطوقة إلى الصورة المكتوبة والعكس خلاف ذلك، باعتبار أن اللغة لها وجهان: **وجه الكلام** وهو الذي تنصرف إليه الوصفية بأهمية خاصة، **ووجه الكتابة**، لذلك آثّر

الوصفيون تقسيم اللغة إلى: لغة الكلام ولغة الكتابة، الأولى هي المادة **الخام**، لعملية التحليل اللغوي، والأخرى هي **الصورة** أو **الشكل** لهذا التحليل، ومنها العناية بالنهج الشكلي والوظيفي للغة، لمنحها استقلالية البحث عن مناهج العلوم الأخرى وبخاصة علم النفس والاجتماع، وتطبيقها على فروع الدراسات اللغوية، وصولا منه إلى تقعيدها، وهي:

– استقراء المادة اللغوية مشافهة، ثم تقسيمها أقساما، وتسمية كل قسم منها ثم وضع المصطلحات الدالة على هذه الأقسام، لنصل بعد ذلك إلى وضع القواعد الكلية والجزئية التي نتجت عن الاستقراء، فيكون البدء بالاستقراء وتسجيل الظواهر من أهمّ الأسس التي يعتمد عليها الوصف، بخلاف المعياري، الذي يبدأ بالتقعيد؛ وتاريخ النحو العربي يدل على اتخاذه منهج الوصف في تحليل الظواهر اللغوية بدءا بالاستقراء كما هو ملاحظ بصورة جليّة في كتاب سيبويه، ولقد لخص الأستاذ أحمد مختار عمر، القواعد العملية التي ينبغي أن يتتبعها عالم اللغة الوصفي في التحليل اللغوي بالأمور الآتية:

1–" الاهتمام الخاص بالأصوات والصيغ النحوية للغة المتكلمة.

2– معرفته بالأسس الفونيمية والمورفيمية التي تسمح بوصف تفصيلي دقيق؛ إلى حد كبير لا يقارن بما يمكن أن يحققه منهج يقوم على الأذن غير المدرّبة أو الاستنتاجات العشوائية؛

3– إن مجال بحث عالم اللغة الوصفي يتمثل في حقل اللغات الحية؛ حيث يمكن تزويد الباحث بأحد أبناء اللغة الذين يتكلمون بها، وهو الذي يعرف فنيا باسم الراوي اللغوي Informant.

4– والخطة المزدوجة التي تجمع بين جمع المادة ثم فحصها ومقارنتها تبدأ على شكل أسئلة صيغت خصيصا ليمكن عن طريق توجيهها إلى الراوي أن تكشف عن كيفية التعبير عن أشياء معينة في لغته، وعادة ما يتدرج الباحث من الكلمات القصيرة السهلة إلى التعبيرات الأطول والجمل الكاملة، أما الإجابات فيجب أن

تكتب بالرموز الصوتية، وكلما سجلت تفصيلات أكثر كان أفضل، وربما استخدم جهاز التسجيل أو الأسطوانة، أو كلاهما إلى جانب ذلك[14]" وبعد بيان بعض الأصول الأولية للمنهج الوصفي يطرح السؤال الآتي: هل نجد بذورا أولية لهذا المنهج في الدراسات اللغوية العربية المبكّرة؟ بتعبير آخر: هل بدأ النحو العربي وصفيا أو معياريا؟ وما الأسس التي يمكن الاعتماد عليها في بيان بدء الدراسات اللغوية في العربية؟ وكيف بدأت لنصل إلى إثبات أو نفي الوصفية عنها؟

يمكن أن نحصر الإجابة عن مثل هذه التساؤلات بالأمور الآتية:

أولا: اتصال أوليات النحو العربي بالواقع اللغوي اتصالا مباشراً، والواقع اللغوي هو الاستعمال، وهو من أهم الركائز للمنهج الوصفي، لأنّ الوصف قرينة الاستعمال، ولا يتصور وصف للغة ما من غير نظر في استعمالها الواقعي والاتصال المباشر بالواقع اللغوي أصل من أصول النحو الوصفي، وقد كان أيضا أصلا من أصول النحو العربي نتيجة لطبيعة الحياة العربية، ولطبيعة الحركة العلمية التي نشأت في مناخ عام أساسه النقل والرواية، وقد أدى هذا الاتصال إلى أن يكون في النحو اتجاه وصفي في تناول كثير من ظواهر اللغة.

ثانيا: ومن أمثلة الاتصال بالواقع اللغوي تلقي النصوص من أفواه الرواة ومشافهة الأعراب والنقل عنهم، مما مهد إلى استقراء اللغة واستنباط القواعد نتيجة لهذا الاستقراء

"ومن ثم رأينا الدراسات العربية الأولى تتسم بالوصف وتنأى إلى حد كبير عن المعيار[15]" فالبادية كانت من أهم المصادر للدراسات اللغوية المبكرة، وقد درج النحاة واللغويون الأوائل على النقل المباشر من البادية أو غير المباشر من أفواه الأعراب الوافدين إلى المدن والأمصار، وكان هذا عمل الخليل والكسائي اللذين يعدان من أهم المصادر لكتاب سيبويه، وكذلك فعل أبو عمرو ابن العلاء وأبو عبيدة، والأصمعي، وحماد الراوية... هذه المرويات التي هيأت للدارسين الأولين مواد دراساتهم سواء أكان منها ما يتصل بالأدب أم ما يتصل باللغة.

ثالثا: إن منهج البحث في مدرسة الكوفة التقليدية في بداية نشأتها كان أقرب إلى المنهج الوصفي باعتماد الكوفيين أساسا على المسموع، وبخاصة النصوص، وعدم إخضاعها كلية إلى القواعد، بل استنباط القواعد منها وتوجيههم نصوص القرآن واللغة والأدب هذا المنحى من المنهج وعدم تعويلهم الكبير على التأويلات البعيدة المتكلفة وابتعادهم عن إخضاع الدرس اللغوي لروح المنطق البحت، ولقد لخّص أحد الباحثين منهج البحث في المدرسة الكوفية بالعبارات الآتية: "اعتداد الكوفيين بالنقل وتناولهم القياس تناولا لا يمس روح النص اللغوي، وجنوحهم عن اتباع التأويلات البعيدة والتوجيهات المتكلفة والإمعان المنطقي وتعديلهم القواعد، حتى تتلاقى مع المسموع، وتفسيرهم النصوص القرآنية والنصوص اللغوية الأخرى تفسيرا لا يكاد يخالف الظاهر، وميلهم عن إخضاعها لما تواضعوا عليه من أصول، ثم بناء كثير من أحكامهم على القراءات التي سبق للبصريين أن أكرهوا جانبا منها على قبول معنى خاص هدفوا إليه، وأبعدوا جانبا آخر منها؛ لأنه استعصى على الخضوع لقواعدهم، وأبعد في الخروج على تأويلاتهم، ثم التماس ذلك في أقوال أئمتهم وأعمالهم، ووجد أنهم يلتزمون الدقة فيه، ويتنكبون مخالفته ويتحرجون من الخروج عليه(16)"

رابعا: تناول الظاهرة اللغوية على أساس شكلي وليس على أساس معنوي والشكل هو الظاهر، والمنهج الوصفي يعنى بالظاهر أكثر من عنايته بما هو خلف ذلك: "إن النحاة الأوائل قد كانوا يتناولون الظواهر اللغوية على أساس شكلي، وهو مبدأ من مبادئ النحو الوصفي(17)"

نستنتج ممّا تقدم أنّ الدراسات اللغوية في العربية قد بدأت وصفية في كثير من أصولها ثم انتهت في الفترات المتأخرة (ولا سيما في القرون الهجرية الأربعة) إلى المعيارية، وهي في شطرها الأول عوّلت على استقراء المادة اللغوية من مصادرها الأصلية (السماع- المشافهة) ثم استنبطت منها القواعد الكلية والجزئية؛ أي جعلت القاعدة خاضعة للاستقراء وليس العكس، أما في شطرها الثاني فقد أخذت بالقواعد التي انتهت إليها، وأخضعت لها المادة اللغوية القديمة، وتوقفت في استقرائها عند عصر اصطلح عليه بعصر **الاستشهاد** الذي يعتبر قدحا كبيرا في

تاريخ الدراسات اللغوية العربية، فانقلب الميزان من الوصف إلى المعيار، من إخضاع القاعدة إلى إخضاع المادة اللغوية، من استمرارية الاستقراء والأخذ إلى التوقف عنهما، ولكننا لا نعدم في الفترات التي تلت القرون الهجرية الأربعة بعض النظرات والانتقادات الموجهة إلى المنهج العام الذي جنحت إليه الدراسة اللغوية وهي نظرات وإن كانت متباعدة زمنيا، إلا أنّها اتّصفت بالجرأة والوضوح، ولعلّ أبرز الانتقادات التي وجّهت إلى منهج النحاة واللغويين هو ما أقدم عليه ابن مضاء من الرد على أصول النحويين، والدعوة إلى دراسة النحو بحسب ظاهره، والابتعاد عن التأويلات والتقديرات تمشيا مع معتقده الأصولي في الظاهرية.

ويتلخص منهج ابن مضاء النحوي في إلغاء العامل مذكورا كان أو محذوفا والعلل الثواني والثوالث، والتنازع في العوامل، وهي أسس منهجية بنى عليها النحو التقليدي منهجه العام في الدراسة اللغوية، تعزيزا للاستنتاج الذي سبق أن توصلنا إليه، وتأكيدا لرأينا عن وجود بذور وصفية في الدرس اللغوي القديم.

الخاتمة:

إنّ تحديد الموقف من تراثنا في مجال علوم اللغة العربية لا ينبغي أن ينطلق فقط من شعور عاطفي يقتصر على تمجيد كل ما قاله علماء العربية، بل لا بد من كشف القيمة العلمية لتراثنا في مجال علوم اللغة، وعلم اللغة العام، كيلا يكون كلامنا تبجحا لا سند ولا دليل عليه؛ فيجب علينا إذن التسلح بالعلم وأحدث منجزاته لنفهم أولا تراثنا في مجال علوم اللغة العربية بشكل علمي صحيح، وبعد أن نفهم تراثنا بشكل علمي واضح نستطيع أن ندافع عنه أمام أولئك الذين يتهجمون عليه وينتقصون من قيمته العلمية، أو ينفون عنه تلك الصفة إطلاقا، ونستطيع كذلك أن نعرّف العالم به، ونساهم ايجابيا في تطوير الحضارة الإنسانية المعاصرة بمساهمات علمية جديدة نضيفها إلى علم اللغة الحديث.

المصادر والمراجع:

1- المعاجم:

- ابن منظور: لسان العرب، ط 1. بيروت: 1988، دار إحياء التراث العربي، ج 14 مادة نهج.
- الزمخشري: أساس البلاغة، تح أحمد عبد الرحمن محمود، د ط. لبنان: 1979، دار المعرفة للنشر والتوزيع، مادة نهج.
- المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، ط1. مصر: 1973، دار المعارف ج 2، مادة نهج.

2- المصادر والمراجع:

- ابن مضاء، الرد على النحاة، تح شوقي ضيف، ط 2. القاهرة: 1982 دار المعارف للنشر والتوزيع.
- أبو القاسم الزجاجي: الإيضاح في علل النحو، تح مازن المبارك، ط 4. بيروت: 1986، دار النفائس للنشر والتوزيع.
- جان بياجيه، البنيوية، تر عارف منيمنة، د ط. بيروت: 1981، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع.
- أحمد مختار عمر، أسس علم اللغة، د ط. طرابلس: 1973، منشورات جامعة طرابلس.
- جورج مونن: تاريخ علم اللغة منذ نشأتها حتى القرن العشرين، تر بدر القاسم، د ط دمشق: 1972، دار المعارف.
- دو سوسور، علم اللغة العام، تر يونيل يوسف عزيز، د ط. بغداد: 1985، سلسلة آفاق عربية.
- صالح بلعيد، في المناهج اللغوية وإعداد الأبحاث، د ط. الجزائر: 2005، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع.

- عبد الجليل مرتاض، في مناهج البحث اللغوي، د ط. الجزائر: 2003 دار القصبة للنشر والتوزيع.

- عبده الراجحي، النحو العربي والدرس الحديث، ط1. بيروت: 1979 دار النهضة العربية للنشر والتوزيع.

- محمود سليمان ياقوت، منهج البحث اللغوي، د ط. الإسكندرية: 2002 دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع.

- علي زوين، منهج البحث اللغوي بين التراث وعلم اللغة الحديث، ط1. بغداد: 1986 دار الشؤون الثقافية العامة للنشر والتوزيع.

- محمود فهمي حجازي: مدخل إلى علم اللغة، د ط. القاهرة، د س، دار قباء للنشر والتوزيع.

- مهدي المخزومي، مدرسة الكوفة ومنهجها في دراسة اللغة والنحو، ط 2. القاهرة: 1958، مطبعة الحلبي.

- الزمخشري: أساس البلاغة، تح أحمد عبد الرحمن محمود، د ط. لبنان: 1979، دار المعرفة للنشر والتوزيع، مادة نهج.

الهوامش:

1 – الزمخشري: أساس البلاغة، تح أحمد عبد الرحمن محمود، د ط. لبنان: 1979، دار المعرفة للنشر والتوزيع، مادة نهج.

2 – ابن منظور: لسان العرب، ط 1. بيروت: 1988، دار إحياء التراث العربي، ج 14، مادة نهج.

3– المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، ط1. مصر: 1973، دار المعارف، ج 2، مادة نهج.

4 – علي زوين، منهج البحث اللغوي بين التراث وعلم اللغة الحديث، ط1. بغداد: 1986، دار الشؤون الثقافية العامة للنشر والتوزيع، ص 10.

5 – صالح بلعيد، في المناهج اللغوية وإعداد الأبحاث، د ط. الجزائر: 2005، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، ص 48.

6 - محمود فهمي حجازي: مدخل إلى علم اللغة، د ط. القاهرة، د س، دار قباء للنشر والتوزيع ص 19.

7 – جورج مونن: تاريخ علم اللغة منذ نشأتها حتى القرن العشرين، تر بدر القاسم، د ط. دمشق: 1972، ص 162.

8 - محمود سليمان ياقوت، منهج البحث اللغوي، د ط. الإسكندرية: 2002، دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع، ص 107.

9 – أبو القاسم الزجاجي: الإيضاح في علل النحو، تح مازن المبارك، ط 4. بيروت: 1986 دار النفائس للنشر والتوزيع، ص 41.

10– عبد الجليل مرتاض، في مناهج البحث اللغوي، د ط. الجزائر: 2003، دار القصبة للنشر والتوزيع، ص 65.

11 – محمود سليمان ياقوت، منهج البحث اللغوي، ص 108.

12 – دو سوسور، علم اللغة العام، تر يونيل يوسف عزيز، د ط. بغداد: 1985، سلسلة آفاق عربية، ص 19.

13– جان بياجيه، البنيوية، تر عارف منيمنة، د ط. بيروت: 1981، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع، ص 67.

14 – أحمد مختار عمر، أسس علم اللغة، د ط. طرابلس: 1973، منشورات جامعة طرابلس ص 119–120.

15 – مهدي المخزومي، مدرسة الكوفة ومنهجها في دراسة اللغة والنحو، ط 2. القـــاهرة: 1958 مطبعة الحلبي، ص72.

16– عبده الراجحي، النحو العربي والدرس الحديث، ط1. بيروت: 1979، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع، ص 59.

17 – ابن مضاء، الرد على النحاة، تح شوقي ضيف، ط 2. القاهرة: 1982، دار المعارف للنشر والتوزيع، ص 4.